مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-٣٥٧، بالعربية الرياض (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٢هـ (١٩٩٢م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢ - **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣ - **بحث مختصر**

٤ - **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^{٢}، مل، مجم، كجم، ق، ٪ ... إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق... إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

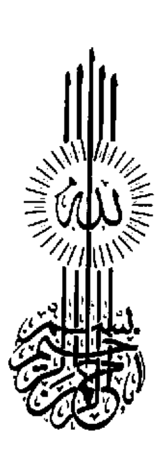
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١ - **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-٣٥٧، بالعربية الرياض (١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م).

مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الرابع

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٢هـ (١٩٩٢م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود
ص. ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية

مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٢هـ

المحتويـات

القسم العربي

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-٢١، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ وعلاقته ببعض المتغيرات

عبدالله عبدالرحمن المقوشي

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،

الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. الغرض من هذا البحث هو قياس مرحلة التفكير التجريدي للطلبة الجدد الذين قبلوا في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ. ومن أهم النتائج التي توصل لها هذا البحث هي أن ما يقارب ٧٣٪ من الطلبة مازلوا في مرحلة العمليات المحسوسة، وما يقارب ٢٧٪ في مرحلة انتقالية بين هذه المرحلة ومرحلة التفكير التجريدي وأن ٠,٧٪ (طالب واحد) قد دخلوا مرحلة التفكير التجريدي. يجب أخذ جانب الحذر عند تفسير أو تعميم نتائج هذا البحث لأن مثل هذا النوع من الدراسات يحتاج إلى دراسات أكثر وتكون أكثر شمولاً لطلاب كليات التربية في جميع أنحاء المملكة.

مقدمة

يعد بياجيه من أشهر علماء علم المعرفة. بدأ حياته العملية بعد حصوله على شهادة الدكتوراه في الأحياء في مركز بنن في باريس. تطور اهتمامه إلى محاولة الإجابة عن السؤال «كيف يتعلم الأطفال؟» وهذا ما دفعه لإجراء دراسات عيادية على أطفاله ثم تطويره لنظريته، ومن أهمها مراحل التطور العقلي للأطفال. كان بياجيه خلال عمله في كلية الدراسات النفسية في جامعة جنيف شعلة من النشاط يساعده مجموعة من مساعديه من أهمهم الدكتوره انهلدر. ولقد صرح في آخر فترات حياته على الرغم من كبر سنه أنه يعمل لمدة خمسة وعشرين ساعة في اليوم، وهذا للدلالة على اهتمامه والإيحاء بأهمية ما يقوم به من عمل.

هذا البحث يتعلّق بجانب من جوانب نظرية بياجيه، وهو مرحلة التفكير التجريدي، وهي المرحلة الرابعة من مراحل التطور العقلي عند بياجيه. يصل الطفل إلى هذه المرحلة بناء على دراسات بياجيه وغيره في مجتمعات أخرى فيما بين عمر الحادية عشرة وسن البلوغ في المتوسط، علمًا بأن هذا قد يختلف من طفل إلى آخر، ومن ثقافة إلى ثقافة أو بيئة إلى أخرى، أو حتى داخل ثقافة واحدة [١، ص ص ٣٤، ٣٥]. وهناك دراسات تشير إلى أن نسبة غير قليلة من الطلبة لا تصل إلى هذه المرحلة حتى مرحلة الدراسة الجامعية [٢]. يمكن أن نساعد الطفل في الوصول إلى هذه المرحلة في عمر مبكر عن المتوسط، وهذا يحدث في حالات معدودة في البيئة الواحدة [٣؛ ٤].

ومن خصائص هذه المرحلة قدرة الطفل على إعطاء أسباب ليس فقط بناء على أشياء وإنما بناء على فروض. كما يكون قادرًا على إجراء العمليات بطريقة منظمة. وأن تكوين فرضية أو استنتاج الاحتمالات الممكنة منها تعود إلى مستوى من التفكير الذي يعتمد على الاستنتاج الفرضي، ويستطيع الإنسان أن يعبر عنه بتكوين معطيات وبنية منطقية. والتناسب والاحتمالات من الأمثلة التي تعطى لقياس التفكير التجريدي [٥].

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى قياس مرحلة التفكير التجريدي وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات للطلبة الجدد الذين قبلوا في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ.

فروض البحث

هناك علاقة ذات دلالة إحصائية [١] بين مرحلة التفكير وبين:

١ ـ العمر الزمني

٢ ـ التخصص العلمي

١ الغرض من عدم تحديد مستوى دلالة محدد هو أن في مثل هذا النوع من الدراسات يكون الاهتمام منصبًا على معرفة وجود العلاقة ومستوى دلالتها وليس على تحديدها عند مستوى معين.

٣ ـ النسبة المئوية لمجموع درجات الطالب في شهادة المرحلة الثانوية أو التقدير العام

٤ ـ نوع التعليم الثانوي

٥ ـ المجموع الكلي لدرجات الطالب في اختبار قياس التفكير التجريدي

حدود البحث

لهذا البحث بعض التحفظات التي يجب مراعاتها عند قراءة النتائج ومن أهمها:

١ ـ اقتصار هذا البحث على الطلبة الجدد الذين قبلوا في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ.

٢ ـ كون العينة في هذه الدراسة من الطلبة الذكور فقط.

٣ ـ اقتصار تعميم نتائج هذا البحث على هؤلاء الطلبة فقط.

٤ ـ أخذ جانب الحذر في تفسير نتائج هذا البحث أو تعميمها وإطلاق صفات أو اتخاذ إجراءات قبل أن يكون هناك دراسات أكثر وأشمل.

تعريف المصطلحات

الطفل

يقصد بالطفل في هذه المرحلة كل إنسان لم يصل بعد إلى مستوى الدراسة في المرحلة الثانوية أو التحديد الذي لم يبلغ سن الخامسة عشرة من العمر.

مرحلة التفكير المحسوس

قدرة الطفل على معرفة ما حوله من عالم من خلال أنظمة تشمل التصنيف المنطقي، والتسلسل، والأعداد، والأبعاد الهندسية المؤقتة والثابتة للأشياء، والسببية [٦].

المرحلة الانتقالية

على الرغم من أن هذه المرحلة ليست مرحلة أساسية من مراحل التطور العقلي عند بياجيه، إلا أنها مرحلة مهمة يمر بها الطفل قبل أن ينتقل من مرحلة إلى المرحلة التي تليها.

لذا تعرف هذه المرحلة أو الفترة الزمنية بأنها: المرحلة التي تظهر فيها بعض صفات المرحلة التـالية، لكن مع الاعتـماد على أسباب المرحلة السابقة، وفي هذا البحث نعني بالمرحلة الانتقالية: المرحلة التي تظهر فيها بعض القدرة على القيام بالتفكير الفرضي والافتراضي لكن مع الاعتماد على الأشياء المحسوسة وليس المجردة في قبول أو رفض فرض أو افتراض معين [٦].

مرحلة التفكير التجريدي

القدرة على التنظير حول احتمالات ومواقف افتراضية والتداخل فيما بينها والاحتفاظ بالمعنى والعلاقات المتداخلة لفروض عدة بدون الاعتماد على أشياء محسوسة [٧].

الطالب الجديـد

يقصد بالطالب الجديد في هذه الدراسة كل طالب تم قبوله في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ لأول مرة بصرف النظر عن عمره أو سنة تخرجه من المرحلة الثانوية.

الدراسـات السابقة

هناك دراسات كثيرة حول وصول الطفل أو الإنسان إلى مرحلة التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه أو وصول الإنسان إلى مرحلة التفكير المجرد أو المنطقي أو الاستنتاجي أو غيره من التعابير التي تعتمد على نوع النظرية التي تحاول الدراسة دعمها أو إيجاد مناقض لها. هذا الجـزء من الـدراسة يعتمد فقط على الدراسات المتعلقة بنظرية بياجيه، كما أن الاستعراض لن يكون شاملاً وذلك لعدة أسباب من أهمها:

١ ـ عدم توافر البحث أو الدراسة للباحث من خلال مصادر البحث المتعارف عليها.
٢ ـ تكرار نتائجها لدراسة أخرى.
٣ ـ موقف الباحث من الدراسة ذاتها لأسباب تعتمد على أساليب البحث العلمي.

كما أن استعراض كل ما توافر للباحث من دراسات سوف يلغي الهدف من هذه الدراسة، وكذلك يلغي الهدف من هذا الجزء من عناصر البحث «الدراسات السابقة».

١ ـ دراسة المقوشي

في دراسة سبق أن قمتُ بها لقياس مرحلة التفكير التجريدي باستخدام أداة هذا البحث نفسها على ١٢١ طالبًا من الذين قُبلوا في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٣/١٤٠٤هـ. ولقد وجدتُ أن ٥٧,٧٤٪ من الطلبة مازالوا في مرحلة التفكير المحسوس، و ٣٤,٠٤٪ في مرحلة انتقالية، و ٨,٥١٪ من الطلبة فقط هم الذين قد دخلوا مرحلة التفكير المجرد [٨].

٢ ـ دراسة ماكنن ورنر McKinnon and Renner

قام ماكنن ورنر بدراسة على ١٣١ طالبًا من طلاب المستوى الأول في جامعة مدينة أوكلاهوما، فوجدا أن ما يقارب ٥٠٪ من الطلاب قد تمكنوا من الوصول إلى مرحلة التفكير المحسوس و ٢٥٪ لم يتمكنوا بعد من الوصول إلى مرحلة التفكير التجريدي. ثم وجد ماكنن بعد ذلك أن الطلاب الذين درسوا بطريقة الاستقصاء في مجال العلوم خلال المستوى الجامعي الأول قد تحسنت قدرة تفكيرهم التجريدي وكان أداؤهم في الاختبار أفضل من ذي قبل [٩].

٣ ـ دراسة بول وساير Ball and Sayre

قام بول وساير (١٩٧٢م) بدراسة على ٤١٩ طالبًا في الصفوف من السابع وحتى الثاني عشر وذلك لقياس قدرتهم في إنجاز خمسة مستويات من مهمات العمليات التجريدية. ولقد وجدا معامل ارتباط ذي دلالة بين عدد المهمات التي ينجزها الطالب بنجاح (الأسئلة التي يجيب عنها صحيحًا) والمعدل العام للطالب. كما وجدا أن الطالب الذي قد وصل إلى مرحلة التفكير التجريدي كان معدله العام أعلى من الطالب الذي لم يصل إلى هذه المرحلة حيث إن ٩٤٪ من طلاب الصفوف السابع وحتى العاشر و ٧٤٪ من طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي كانت دراجتهم تقع بين الامتياز وجيد جدًا [١٠].

٤ ـ دراسة كبهارت Kephart

في دراسة لكبهارت (١٩٦٠م)، وجد كما وجد بياجيه من قبله أن مراحل التفكير تعتمد على بعضها البعض، وأن أهم مرحلة هي مرحلة الإحساس الحركي (الحواس

والحركة) التي إذا لم يتمكن الطفل خلالها من اكتساب تجارب فإن ذلك سوف يكون عائقًا له في المراحل المتقدمة [١١].

٥ ـ دراسة وولمان Richard Wolman

في دراسة قام بها وولمان على ١١٧ طفلاً تقع أعمارهم ما بين الرابعة والثانية عشر حول تطور تعريف المفردات اللغوية، وجد كما وجد بياجيه وبنيه وغيرهما أن تطور تعريف المفردات لا يعتمد على الذكاء وإنما على النضج الذي يلعب العمر الزمني دورًا كبيراً في الوصول إليه. لقد وجد أن الطفل ينتقل من تعريف المفردة اللغوية على أساس الاستعمال إلى المعنى مع تقدم العمر، فقد وجد أن أكثر من ٩٠٪ من الأطفال الذين يبلغون الرابعة من العمر يعرفون المفردة على أساس الاستعمال، بينما لا يزيد عدد الأطفال الذين يبلغون الثانية عشر على أقل من عشرة (١٠٪) بالمائة حيث يعرف أغلبهم المفردة على أساس المعنى وليس على أساس الاستعمال [١٢].

٦ ـ دراسة بيرني Burney

في دراسة بيرني (١٩٧٤م) على ١٢٨ طالبًا في الصفين التاسع والحادي عشر والمستوى الأول جامعة، وذلك لقياس مرحلة التفكير التجريدي، وجد أن ٢٧,٣٪ من طلاب الصف التاسع، و ٤٨,٨٪ من طلاب الصف الحادي عشر، و٧٨٪ من طلاب المستوى الأول جامعة قد وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي [٧].

إجـراءات البحـث

العينـة

تتكون عينة هذه الدراسة من الطلبة الجدد الذين قبلوا في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ، والبالغ عددهم ١٥٣ طالبًا.

جمـع المعلومـات

بالتعاون مع إدارة كلية التربية تم تجميع الطلبة الجدد في القاعة الكبرى للكلية في يوم واحد، وتولى الباحث جمع جميع المعلومات ابتداءً من شرح الغرض من البحث وحتى

تجميعه، علمًا بأن للاختبار مدة وهي ٤٥ دقيقة تم التقيد بها بكل دقة حتى تكون نتيجة تحليل نتائج جميع الطلبة متساوية أو بمعنى بحثي تم توحيد مدة الاختبار بالنسبة لجميع الطلبة.

أداة البحـــث

استخـدم الباحث اختبارًا طوره الدكتور بيرني قلبرت Burney M. Gilbert كأساس لرسالة دكتوراه حصل عليها من جامعة شمال كلورادو عام ١٩٧٤م. يتكون الاختبار من واحد وعشرين مسألة تم تجميعها من قبل قلبرت من الأبحاث التي قام بها بياجيه ورفاقه، ويدل على منها على قدرة فكرية معينة. لكن إضافة لذلك قام قلبرت بالتحقق من صدق (صلاحية) الاختبار وكان معامل الصدق لبيرسون عاليًا [٧].

قام الباحث عام ١٩٨٢م بترجمة الاختبار والتحقق من صدقه وثباته عام ١٩٨٣م، كما قام بدراسة أولية تم نشرها في مجلة *دراسات تربوية* ـ مجلة كلية التربية ـ جامعة الملك سعود [٨].

في هذه الدراسة وهي الثانية، قام الباحث ـ أيضًا ـ بتوزيع الاختبار مرة أخرى على عشرين من أعضـاء هيئـة التـدريس في كل من قسم علم النفس، وقسم المنـاهج وطرق التدريس، وقسم التربية، وذلك لإعادة النظر في الصياغة اللغوية، وكذلك بعض المفردات التي ربما يكون قد حدث لها تغيير أو جدّت لها استعمالات. لم يكن هناك تغيير كبير على فقرات الاختبار سوى بعض التقديم والتأخير في الأسئلة الستة الأخيرة من الاختبار والمتعلقة بالتطابق المنطقي، وكذلك استبدال التعابير، ولقد كان هناك تطابق كبير بين آراء المحكمين حول التغيرات البسيطة التي أدخلت على الأداة.

لتوضيح طبيعة الاختبار نود أن نشير إلى ما يلي: يتكون الاختبار من واحد وعشرين مسألة وتشمل خمس مهمات tasks هي:

١ ـ مهمة ستكمن Stickman task

٢ ـ مهمة تذبذب البندول oscillation of a pendulum task

٣ ـ مهمة الميزان balance task

٤ ـ مهمات بياجيه Piagetian tasks

٥ ـ مهمة الاستدلال المنطقي deductive reasoning task

وتغطي هذه المهمات المفاهيم التالية: النسبة والتناسب proportions and ratios ، الاستدلال المنطقي syllogistic reasoning ، الاحتمالات probabillty ، الفرض والاستنتاج hypothetical deductive ، التوافق المنطقي combinatorial logic ، التفكير الافتراضي propositional ، ضبط متغيرات control variables ، والقياس measurement علمًا بأنه يجب ألا يغيب عن ذهن القارىء أن هذه المفاهيم تتداخل فيما بينها في المسألة الواحدة.

كما أن الطلبة صنِّفوا إلى ثلاث مجموعات حسب عدد الأسئلة التي أجابوا عنها إجابة صحيحة. فالذين يُجيبون عن تسعة أسئلة فأقل يكونون في مرحلة التفكير المحسوس، والذين يجيبون عن أكثر من خمسة عشر سؤالاً يكونون في مرحلة التفكير المجرد وفيما بين ذلك في مرحلة التفكير الانتقالي.

الطالب يصنف بأنه في مرحلة التفكير التجريدي إذا أكمل بشكل صحيح أربع أو خمس مهام من الاختبار، وفي المرحلة الانتقالية إذا أكمل بشكل صحيح مهمتين أو ثلاث مهام، وفي مرحلة التفكير المحسوس إذا لم يكمل بشكل صحيح أى مهمة أو أكمل مهمة واحدة فقط من الاختبار.

المعالجة الإحصائية

باستخدام الحاسب الآلي وعن طريق استخدام نظام SPSSX قام الباحث بنفسه بعمل جميع التحليلات التي ظهرت في هذا البحث، وتشمل التكرار، والمتوسط، والوسيط، والمنوال، والانحراف المعياري، والرسم، ومعامل الارتباط بين مرحلة التفكير وبعض المتغيرات، والاختبار التائي والفائي، وكذلك معرفة ما إذا كانت نتائج هذا البحث تشكل منحنًى اعتداليًا.

قام الباحث باستعمال أكثر من طريقة لمعرفة معامل الارتباط وشملت كا٢ وبيرسون وسبيرمان.

النتــائج

الهدف من هذا البحث ـ كما سبق ـ هو قياس التفكير التجريدي للطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ، وبناء على التحاليل الإحصائية توصل الباحث إلى النتائج التالية:

يوضح جدول رقم ١ العمر الزمني والتخصص العلمي في المرحلة الثانوية، والنسبة المئوية لمجموع درجات الطالب في شهادة إتمام المرحلة الثانوية، ونوع التعليم الثانوي الذي تخرج منه الطالب.

يمكن أن نلاحظ أن متوسط العمر هو ٢٠,٤ سنة، علمًا بأن هناك حالتين يزيد عمر صاحب كل منهما كثيرًا على أعمار بقية الطلبة وباستثناء هاتين الحالتين يكون متوسط العمر في حدود ١٩ سنة.

في جدول رقم ٢ نلاحظ عدد ونسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة، وعدد الذين لم يجيبوا إجابة صحيحة عن كلِ سؤال من أسئلة الاختبار. ويمكن أن نلاحظ أن إجابات الطلبة الصحيحة تمثل منحنًى اعتداليًا، ويزيد في توضيح ذلك شكل رقم ١ (انظر: الملحق) الذي هو عبارة عن الرسم العمودي histogram للإجابات الصحيحة.

من جدول رقم ٢ نلاحظ أن كل طلبة العينة لم يستطيعوا الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الأخيرة إجابة صحيحة (١٩، ٢٠، ٢١) بينما أجاب بعضهم عن الأسئلة الثلاثة السابقة لها (١٦، ١٧، ١٨)، علمًا بأن هذه الأسئلة الستة تدور حول مفهوم واحد، لكن درجة العلاقة تزداد تعقيدًا في الأسئلة الثلاثة الأخيرة، كما نلاحظ ـ أيضًا ـ قلة عدد الإجابات الصحيحة في الأسئلة المنطقية عدا الأول منها (٩، ١٠، ١١). أما بقية الأسئلة فيمكن ملاحظة أن عدد الإجابات الصحيحة، وعدد الإجابات غير الصحيحة متقارب عدا في اثني عشر سؤالاً هي (٢، ٣، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١) حيث يزيد عدد الإجابات الصحيحة على غير الصحيحة أو العكس بنسبة كبيرة.

جدول رقم ١ . معلومات عامة أساسية عن طلبة العينة.

العمر			نوع التعليم الثانوي			التخصص العلمي			النسبة المئوية لمجموع التخرج من الثانوية العامة			سنة الالتحاق كلية التربية جامعة الملك سعود				فصل التخرج من المرحلة الثانوية			سنة التخرج من المرحلة الثانوية		
العمر	العدد	النسبة٪	نوع التعليم	العدد	النسبة	التخصص	العدد	النسبة	النسبة	العدد	النسبة٪	السنة	الفصل	العدد	النسبة	الفصل	العدد	النسبة٪	السنة	العدد	النسبة٪
٣٢	١	٠,٧٪	ثانوية مطورة	٣	٢٪	أدبي	٧١	٤٦,٤٪	٧٦-٨٠	١٠ ٪	٦,٦٪	١٤٠٧	الأول	١	٠,٧٪	الأول	٧٦	٤٩,٧٪	١٤٠٦	١	٠,٧٪
٢٩	١	٠,٧٪	ثانوية شاملة	١	٠,٧٪	علمي	٨٠	٥٢,٣٪	٨١-٨٥	٧٩	٥١,٣٪		الثاني	—	—				١٤٠٨	٣	٢,٠٪
٢٤	٣	٢٪	ثانوية تقليدية	١٣٥	٨٨,٢٪	لم يحدد	٢	١,٣٪	٨٦-٩٠	٥٣	٣٤,٧٪	١٤٠٩	الأول	٤	٢,٦٪	الثاني	٢٥	١٦,٣٪	١٤٠٩	١٤٢	٩٢,٨٪
٢٣	١٠	٦,٥٪							٩١-٩٥	٥	٣,٤٪		الثاني	—	—						
٢٢	٩	٥,٩٪							٩٦-١٠٠	٢	١,٤٪	١٤١٠	الأول	١٤٨	٩٦,٨٪	لم يحدد	٥٢	٣٤,٠٪	لم يحدد	٣	٢,٥٪
٢١	١٩	١٢,٤٪							لم يحدد	٤	٢,٦٪										
٢٠	٥١	٣٣,٤٪																			
١٩	٣٨	٢٤,٨٪																			
١٨	١٤	٩,٢٪																			
١٧	١	٠,٧٪																			
لم يحدد	٦	٣,٩٪																			
المجموع	١٥٣																				

جدول رقم ٢ . عدد الإجـابـات الصحيحـة وغير الصحيحة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار والنسبة المئوية لكل عدد.

السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	عدد الإجابات غير الصحيحة	النسبة المئوية	لم يجب عن السؤال
١	٩١	٥٩,٥٪	٦٠	٣٩,٢٪	٢
٢	١١٥	٧٥,٢٪	٣٧	٢٤,٢٪	١
٣	١١٦	٧٥,٨٪	٣٥	٢٢,٩٪	٢
٤	٩٢	٦٠,١٪	٥٩	٣٨,٦٪	٢
٥	٧٩	٥١,٦٪	٦٩	٤٥,١٪	٥
٦	٦١	٣٩,٩٪	٩٠	٥٨,٨٪	٢
٧	٦٤	٤١,٨٪	٨٦	٥٦,٢٪	٣
٨	٩٧	٦٣,٤٪	٥٤	٣٥,٣٪	٢
٩	١١٤	٧٤,٥٪	٣٨	٢٤,٨٪	١
١٠	١٦	١٠,٥٪	١٣٧	٨٩,٥٪	—
١١	٢٧	١٧,٦٪	١٢٦	٨٢,٤٪	—
١٢	٣٠	١٩,٦٪	١٢٢	٧٩,٧٪	١
١٣	١٠١	٦٦,٠٪	٤٩	٣٢,٠٪	٣
١٤	١٠٤	٦٨,٠٪	٤٧	٣٠,٧٪	٢
١٥	٦٤	٤١,٨٪	٨٧	٥٦,٩٪	٢
١٦	٥١	٣٧,٣٪	٩٤	٦١,٤٪	٨
١٧	١١٧	١٧,٠٪	٢٦	٧٦,٥٪	١٠
١٨	٢	٠١,٣٪	١٣٧	٨٩,٥٪	١٤
١٩	—	—	١٢٧	٨٣,٠٪	٢٦
٢٠	—	—	١٣٤	٨٧,٦٪	١٩
٢١	—	—	١٣٢	٨٦,٣٪	٢١

جدول رقم ٣ هو عبـارة عن مقارنة بين عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة بالنسبة لعدد الأسئلة، ونلاحظ أن عدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها إجابة صحيحة من قبل الطلبة لم تزد على خمسة عشر سؤالاً، كما أن توزيع الإجابات على عدد الأسئلة يشكل ـ أيضًا ـ منحنى اعتداليًا، وهذا واضح ـ أيضًا ـ من تقارب قيم كل من المتوسط والوسيط والمنوال.

جدول رقم ٣. مقارنة عدد الطلبة بين الذين أجابـوا إجابة صحيحة بعدد الأسئلة.

عدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها إجابة صحيحة	عـدد	النسبة	المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري
١	١	٪٠,٧				
٣	٤	٪٢,٨				
٤	٧	٪٤,٣				
٥	١٢	٪٧,٨				
٦	١٥	٪٩,٩	٧,٩٩٣	٨	٩	٢,٥١٧
٧	٢٠	٪١٣,٠				
٨	١٩	٪١٢,٤				
٩	٣٣	٪٢١,٧				
١٠	١٥	٪٩,٩				
١١	١٣	٪٧,٩				
١٢	٧	٪٥,٩				
١٣	٦	٪٣,٦				
١٥	١	٪٠,٧				

وفي جدول رقم ٤ نلاحظ أن تصنيف الـطلبـة حسب إجـاباتهم يضع ما يزيد على النصف في مرحلة التفكير المحسوس، وهو غياب خصائص التفكير التجريدي، كما نلاحظ أن نسبة ما تزيد على ٣٠٪ في مرحلة انتقالية بين مرحلة التفكير المحسوس ومرحلة التفكير

التجـريدي، وهذا يعني أن عددًا من الطلبة قد بدأ يتعامل فكريًا مع خصائص التفكير التجريدي، لكن لم يتخلص بعد من الاعتماد على الأشياء المحسوسة.

جدول رقم ٤ . تصنيف الطلبة حسب صحة إجاباتهم إلى ثلاث مجموعات (مراحل تفكير).

مرحلة التفكير	العدد	النسبة	عدد الأسئلة التي يجب أن تتم الإجابة عنها إجابة صحيحة
المحسوس	١١١	٧٢,٥٪	٠ ـ ٩
انتقالي	٤١	٢٦,٨٪	١٠ ـ ١٤
تجريدي	١	٠,٧٪	١٥ ـ ٢١
المجموع	١٥٣		

وإذا كان هنـاك تفسير لهذه النتيجة فلن يبتعد كثيراً عن العوامل التي تساعد على وصول الطفل إلى مرحلة التفكير التجريدي، وهي طبيعة المنهج الدراسي وبيئة المنزل. فأما بالنسبة للمنهج الدراسي فمازال يعتمد على الحفظ، ولا يتيح للطالب الاعتماد على نفسه، كما أن المنهج لا يعكس أسلوب حل المشكلات. أما بالنسبة للمنزل فهناك شعور عام بأن الأهالي لا يقضون وقتًا كافيًا مع أطفالهم، كما لا يوفرون لهم الأسباب التي تُساعد على نمو كثير من المفاهيم والمهارات من خلال الألعاب التعليمية المحلية والمصنعة، كما أن مستوى تعليم الأم مازال متدنيًا. أما المتعلمات منهن فهناك ظاهرة الخروج للعمل وترك الأطفال في دور حضانة أو للخدم. سوف تتم مناقشة نتائج البحث في نهاية هذا الجزء، لكن ما سبق إيضـاحـه هو للمسـاعـدة في إيضاح بعض نتائج البحث اللاحقة باستخدام كا٢ للعينة الواحدة، وذلك لمعرفة ما إذا كان هناك فرق في عدد الطلبة في كل فرع من فروع المتغير الواحد من متغيرات البحث الستة التي هي التصنيف، والمجموع الكلي للدرجة، والعمر، والتخصص في المرحلة الثانوية، ونوع الثانوية، والنسبة المئوية لمجموع الدرجات في شهادة المرحلة الثانوية.

وفي جدول رقم٥ وجد أن هناك فرقًا له دلالة إحصائية بين عدد الطلبة في أجزاء كل متغير عدا متغير التخصص، فليس هناك فرق، وهذا يعني أن عدد الطلبة في التخصص

العلمي مساوٍ لعدد الطلبة في التخصص الأدبي، وهذا واضح من جدول رقم ١. أما بالنسبة للمتغيرات الأخرى فوجد أن هناك فرقًا له دلالة إحصائية بين عدد الطلبة في كل مجموعة من مجموعات التفكير الثلاث الموضحة في جدول رقم ٤، وهذا ـ أيضًا ـ واضح من الجدول، وكذلك بالنسبة لعدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها، والعمر، ونوع الثانوية، والنسبة المئوية لمجموع الدرجات.

جدول رقم ٥. معرفة ما إذا كان هناك فرق بين أعداد الطلبة في كل مجموعة من مجموعات متغيرات البحث الستة.

المتغير	عدد درجات الحرية	كا٢	مستوى الدلالة
التصنيف (٣ مجموعات)	٢	١٢١,٥٧	,٠٠٠
عدد الأسئلة التي أجيب عنها			
إجابات صحيحة (ثلاث عشرة مجموعة)	١٢	٨١,٩٤	,٠٠٠
العمر (أربع مجموعات)	٣	١٨٩,٧٩	,٠٠٠
النسبة المئوية لمجموع الدرجات في			
المرحلة الثانوية (تسع مجموعات)	٨		,٠٠٠
نوع الثانوية (ثلاث مجموعات)	٢	٢٥٤,٥٦	,٠٠٠

ويوضح جدول رقم ٦ معامل ارتباط سبيرمان بين تصنيف الطلبة إلى مجموعات حسب مرحلة التفكير، وكل من المتغيرات العمر والتخصص في المرحلة الثانوية، وعدد الأسئلة التي تم الإجابة عنها إجابة صحيحة، ونوع الثانوية، والنسبة المئوية لمجموع الدرجات في المرحلة الثانوية.

وفي جدول رقم ٧ يوضح معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات السابقة نفسها. أما في جدول رقم ٨ فيوضح العلاقة بين كل متغير من المتغيرات السابقة مع التصنيف حسب الاختبار التائي.

جدول رقم ٦ . معامل ارتباط سبيرمان بين مراحل التفكير وكل من المجموع الكلي للاختبار والعمر ونوع الثانوية والتخصص في المرحلة الثانوية والنسبة المئوية لمجموع درجات التخرج من المرحلة الثانوية .

متغير / متغير	المجموع الكلي لعدد الأسئلة التي أجيب عنها إجابة صحيحة	العمر	نوع الثانوية	التخصص في المرحلة الثانوية	نسبة مجموع الدرجات في شهادة الثانوية
مرحلة معامل الارتباط	٠,٧٨١	٠,٧٤	٠,١٠٢	٠,٢١١-	٠,٠٢٧
عدد الطلبة	(١٥٣)	(١٤٧)	(١٣٩)	(١٥١)	(١٤٩)
التفكير مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	٠,١٨٦	٠,١١٧	٠,٠٠٥	٠,٣٧٢

* احتمال نهاية واحدة فقط 1-tail prab .

جدول رقم ٧ . معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات نفسها .

متغير / متغير	المجموع الكلي لعدد الأسئلة التي أجيب عنها إجابة صحيحة	العمر	نوع الثانوية	التخصص في المرحلة الثانوية	نسبة مجموع الدرجات في شهادة الثانوية
مرحلة معامل الارتباط	,٧٥٠	,٠٧٩	,٠٩٧	٠,١٩٤	٠,٠٠٧
عدد الطلاب	(١٥٣)	(١٤٧)	(١٣٩)	(١٥١)	(١٤٩)
التفكير مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	,١٧٠	٠,١٢٨	٠,٠٠٩	٠,٤٦٤

* احتمال نهاية واحدة فقط 1-tail prab .

نلاحظ من جدول رقم ٦ ومن جدول رقم ٧ أن معامل ارتباط سبيرمن وبيرسون متقاربان جدًا، وأن هناك معامل ارتباط بين متغير العمر ومرحلة التفكير عند نسبة دلالة معقولة ولنَقُلْ ١٩ , ٠ وهذا يعني أن واحدًا وثمانين حالة من كل مائة حالة تعود إلى علاقة بين المتغيرين . ونلاحظ أن أقوى علاقة هي بين مرحلة التفكير والمجموع الكلي والتخصص في

جدول رقم ٨. العلاقة بين المتغيرات باستعمال الاختبار التائي.

متغير	متغير	المجموع الكلي لعدد الأسئلة التي أجيب عنها اجابة صحيحة	العمر	نــــوع الثانوية	التخصص في المرحلة الثانوية	نسبة مجموع الدرجات في شهادة الثانوية
مرحلة التفكير	قيمة (ت)	ـ ٣٨,٨٥	ـ٢٩,٢٨	ـ ٣٧,٧٩	ـ ٣,١٦	ـ ٤٤,٢٨
	درجات الحرية	١٥٢	١٤٦	١٣٨	١٥٠	١٤٨
	عدد الطلاب	(١٥٣)	(١٤٧)	(١٣٩)	(١٥١)	(١٤٩)
	مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	,٠٠٠	٠,٠٠٢	٠,٠٠٠

* احتمال نهايتين 2 - tail prab .

المرحلة الثانوية، بينما أضعف علاقة هي بين مرحلة التفكير والنسبة المئوية لمجموع الدرجات، وهذا ربما يعطي دلالة على أن مجموع الدرجات في المرحلة الثانوية (التقدير العام) لا يعكس قدرة الطالب، وهذا ربما يدعم التفسير السابق وهو أن التعليم في المرحلة الثانوية (وربما في جميع المراحل) يعتمد على الحفظ. كما نلاحظ أيضًا أن العمر ليس له ارتباط قوي بمرحلة التفكير، وهذا مغاير لأغلب نتائج دراسات بياجيه ورفاقه، وهذا ـ أيضًا ـ يدعم التفسير بأن البيئة المدرسية والمنزلية لا توفر قدرًا كافيًا من التجارب التي تساعد الأطفال على النمو العقلي.

ويوضح جدول رقم ٩ العلاقة بين بعض المتغيرات من حيث استقلالها عن مجموع الدرجات، وذلك باستخدام اختبار كا٢. ونلاحظ من الجدول أن استقلالية الدرجة الكلية للاختبار عن العمر ونوع الثانوية والنسبة المئوية لمجموع التخرج من المرحلة الثانوية، لكن نلاحظ وجود علاقة بين التخصص في المرحلة الثانوية والدرجة الكلية. هذا يعني أن طبيعة التخصص في المرحلة الثانوية له تأثير على الدرجة التي حصل عليها الطالب في الاختبار.

جدول رقم ٩. العلاقة بين بعض المتغيرات والدرجة الكلية للاختبار باستخدام اختبار كا٢*.

المتغير كا٢	العمر	نوع الثانوية	التخصص في الثانوية	النسبة المئوية لمجموع درجات التخرج في الثانوية
قيمة كا٢	,٥٨٨	١,٥٠٤	٩,٤٨	٠,٨٧٥
العدد	١٤٧	١٣٩	١٥١	١٤٩
درجات الحرية	١	٠,٤٤	٠,٢٢	,٠٠٢ ,٣٥
مستوى الدلالة	٠,٤٤	٠,٢٢	,٠٠٢	,٣٥

* حسب حسابات منتل هنزل.

وبالنظر إلى جدول رقم ٨ نلاحظ أن العلاقة بين المتغيرات ذات دلالة إحصائية علمًا بأن معامل الارتباط بين هذه المتغيرات مازال على مستوى معامل إرتباط كل من سبيرمان وبيرسون نفسيهما.

من النتائج السابقة نلاحظ أن العينة تمثل مجتمع البحث، حيث إن النتائج تمثل منحنًى اعتداليًّا، ويدعم ذلك شكل رقم ١، وكذلك نتائج الاختبار التائي، وكذلك تحليل الانحراف بالنسبة للاختبار ككل حيث كانت قيمة ف ٦٨١,٧٧ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٠، وكذلك كانت نتيجة هوتلنجزت[٢] Hotellings T-Squared حيث كانت ف ٢٣٦,٥٢ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٠ وكما نعرف أن الاختبار التائي يتعامل مع المتوسطات بينما الاختبار الفائي يتعامل مع الانحرافات، وهذا كله يشير إلى أن نتائج هذا البحث تشكل منحنًى اعتداليًّا.

مناقشة النتائج

من نتائج الدراسة نلاحظ أن نسبة تزيد على ٦٠٪ من عينة البحث مازالت في مرحلة التفكير المحسوس، بينما بلغت نسبة الذين هم في المرحلة الانتقالية في حدود ٣٠٪، في حين

لم تزد نسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي على ٧ , ٠٪ أو بتعبير أدق طالب واحد فقط من بين ١٥٣ طالبًا هو الذي عبرت نتائج الاختبار عن وصوله إلى مرحلة التفكير التجريدي وهذا يدفع إلى إيجاد تفسير لذلك. من التفاسير أن الطلبة لم يعطوا الاختبار حقه من الاهتمام. لكن ملاحظة الباحث على الطلبة أنهم كانوا مهتمين جدًّا بالاختبار حتى أن بعضهم طالب بوقت إضافي. كما أن هذه نتيجة تشبه نتيجة بحث سابق للباحث [٨]، فهذا التفسير لم يعد منطقيًّا. التفسير الثاني هو أن مستوى الاختبار أصعب من قدرة الطالب على التفكير. التفسير الثالث هو أن الطلبة ضعاف في مجال اللغة العربية من حيث استيعاب بعض المفردات أو فهم بعض التعابير. وهناك دراسات عدة تشير إلى أن للغة تأثيرًا كبيرًا على وصول الإنسان إلى مرحلة التفكير التجريدي [٦]. الطالب الذي لا يستطيع القراءة أو يقرأ بصعوبة يواجه لاشك مشكلة كبيرة عندما يريد أن يقرأ قصة أو كتابًا كما أنه غالبًا ما يواجه مشكلات دراسية، وهذا ينعكس لاشك على مستواه الدراسي. التفسير الرابع هو أن التقدير العام للطالب في المرحلة الثانوية لا يعبر عن قدرته على التفكير المجرد مما يساعد على تدعيم فرضية أن ظاهرة الحفظ هي الأسلوب الممارس في أساليب التدريس والمعول عليه في الاختبارات، ومن هنا لم تظهر علاقة ارتباطية بين نسبة النجاح في الثانوية العامة ومراحل التفكير في الدراسة الحالية.

ولعل البيئة المدرسية والمنهج الدراسي لم يساعدا على تنمية قدرة الطالب على الوصول إلى مرحلة تفكير أعلى من المرحلة الانتقالية. ربما تكون هناك تفسيرات أخرى لكن أكتفي بما ذكر.

ملحـــق

```
Count   Value    One symbol equals approximately .80 occurrences
------------------------------------------------------------------
1        1.00    *
0        2.00
4        3.00    *****
7        4.00    ********
12       5.00    *************
15       6.00    ******************
20       7.00    *************************
19       8.00    ************************
33       9.00    *************************************************
15      10.00    *******************
13      11.00    ****************
7       12.00    *********
6       13.00    ********
0       14.00
1       15.00    *
                   I.........I.........I.........I.........I.........I
                   0         8         16        24        32        40
                             Histogram   frequency
```

Mean	8.1701	std err	.204	Median	8.00		
Mode	9.000	std dev	2.520	Variance	6.353		
Kurtosis	-.149	S E Kurt	0390	Skewness	-.085		
S E skew	.196	Range	14.000	Minimum	1.000		
Maximum	15.000	Sum	1250.000				

شـكل رقم ١ .

المراجــــــع

[١] Gold, Ron. *The Description of Cognitive Development: Three Piagetian Themes*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

[٢] Burney, Gilbert R. "The Construction and Validation of Objective Formal Reasoning Instrument." Unpublished Ed. D. Diss. Greeley: University of Northern Colorado, 1974.

[٣] Cohen, D. *Piaget: Critique and Assessment.* London Croom Helm, 1983.

[٤] Harris, P. "Inferences and Semantic Development." *Journal of Child Language,* 2 (1975), 143-52.

[٥] Sund, Robert B. *Piaget for Educators: A Multimedia Program.* Columbus: Charles E. Merril, 1976.

[٦] Furth, Hans G. *Piaget and Knowledge: Theoretical Foundations.* 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

[٧] Jacob, S.H. *Foundation For Piagetian Education.* New York. University Press of America, 1984.

[٨] المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. «قياس التفكير التجريدي لخريجي المرحلة الثانوية الذين التحقوا بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ، باستعمال اختبار موضوعي ـ دراسة أولية» *مجلة دراسات تربوية*، م٢ (١٩٨٥م)، ص ص٢٦٧-٢٩٣.

[٩] McKinnon, Joe W., and John W. Renner. "Are Colleges Concerned with Intellectual Development?" *American Journal of Psychology,* 39 (Sep. 1971), 1047-52.

[١٠] Ball, Daniel S., and Steve A. Sayre. "Relationships between Student Piagetien Cognitive Development and Achievement." Unpublished Ph.D. Diss. Greeley: University of Northern Colorado, 1972.

[١١] Kephart, Newell C. *The Slow Learner in the Classroom.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1960.

[١٢] Wolman, Richard N. "A Developmental Study of Word Definitions." *Journal of Psychology,* 107 (1965), 159-66.

[١٣] *XXIII International Congress of Psychology: Development Psychology: Selected/Revised Papers,* Volume 6. Amsterdam: Elsever Science Publishers B.V., 1985.

[١٤] Achenbach, Thomas. *Research in Developmental Psychology: Concepts, Strategies, Methods.* London: Free Press, 1978.

[١٥] Athey, Irene J. et al. *Educational Implications of Piaget's Theory.* London: Ginn-Blaisdell, 1970.

[١٦] Brainerd, Charles J. *Piaget's Theory of Intelligence.* Englwood Cliffs, N. J.: Prentice - Hall, 1978.

[١٧] Clayton, Guy. *Growth Points in Cognition.* London: Rawledge, 1988. Modgil, Sohan. *Piagetian Research: A Handhbook of Recent Studies.* London: NFER, 1974.

[١٩] Presseisen, Barbara, et al. *Topics in Cognitive Development.* Volume 2, *Language and Operational Thought.* New York: Plenum Press, 1978.

[٢٠] Sar swathi, T.S., and Ranjana Dutta. *Developmental Psychology in India 1975-1986: An Annotated Bibliography.* New Delhi: Sage Publications, 1987.

Measurement of Formal Thinking According to Piaget Theory of the New Students Who Enrolled at the College of Education in the First Semester of the Academic Year A.H. 1409/1410 and Its Relation With Some Variables

Abdullah A. Makoshi
Associate Professor of Math. Ed., Depart. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to measure the cognitive stage of the newly-admitted students in the College of Education, King Saud University in the first semester of the academic year 1989/1990. The most important result was that 73% of the students were at the concrete stage, 26% of the students were at a transitional stage, and .7% (one student) of the students was at the abstract stage. We need to take great caution in interpreting or generalizing the results of this study.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٢٣-٥٧ (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة بمدارس التعليم العام بدولة الكويت: بحث ميداني

زينب علي الجبر

أستاذ مساعد، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما مدى توافر الشروط الفنية والصحية الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى توافر الشروط الصحية المتعلقة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام تبعًا للمرحلة التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) وسنوات إنشاء هذه المدارس (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) في ضوء آراء المعلمين والمعلمات العاملين في هذه المدارس؟

أداة الدراسة عبارة عن استبانة تتكون من ستة بنود مغلقة وبندين مفتوحين. عينة الدراسة عبارة عن ٦٥٢ معلمًا ومعلمة. استخدمت النسب المئوية للتعرف على توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة. واختبار التباين Anova لاختبار التباين في مستوى توافر هذه الشروط في الأثاث تبعًا لسنوات إنشاء المدارس (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) وللمرحلة التعليمية لهذه المدارس (ابتدائي - متوسط - ثانوي).

أسفرت الدراسة الميدانية عن النتائج التالية:

١ - الشروط الصحية والفنية الأكثر توافرًا في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة.

(أ) ارتفاع المقاعد ملائم لطول سيقان الطلاب.

(ب) الحافة الأمامية للمقاعد متداخلة مع الحافة الأمامية للأدراج.

٢ ـ الشروط الصحية والفنية الأقل توافرًا في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة.
(ا) عدم لصق الأدراج والكراسي الجانبية بالحائط.
(ب) متانة الأثاث وعدم قابليته للكسر بسهولة.
٣ ـ توجد فروق ذات دلالة في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث لصالح المرحلة المتوسطة.
٤ ـ توجد فروق ذات دلالة في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث تبعًا للمرحلة التعليمية وسنوات الإنشاء، حيث إنها أكثر توافرًا في المدارس المتوسطة والثانوية التي أنشئت خلال الفترة (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) من المرحلة الابتدائية. كما أنها أكثر توافرًا في المدارس الثانوية التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م)، من المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م).

المقدمـــة

يعد المبنى المدرسي المكان الذي يقضي فيه طلاب المدارس جلّ وقتهم. وتؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة بناء هذا المبنى وتجهيزه بما يتوافق والأهداف التربوية المراد تحقيقها وليس العكس. ولذلك نجد أن التصميمات المعمارية الخاصة بالمدارس تتباين تبعًا للمرحلة التعليمية التي تخدمها المدرسة.

وتعد حجرات الدراسة من أكثر الأماكن استخدامًا من قبل الطلاب والمعلمين أثناء الدوام الرسمي، ففيها تجرى أغلب الفعاليات والأنشطة، ويلعب الأثاث المستخدم في هذه الحجرات دورًا رئيسًا في تحقيق الأهداف الموضوعة لهذه الفعاليات والأنشطة بكفاية عالية. وحتى يكون الأثاث عاملاً مساعدًا على تحقيق هذه الأهداف لابد وأن تتوافر فيه شروط صحية وفنية تتلاءم وطبيعة الطلاب من حيث نضجهم الجسمي على اختلاف المراحل التعليمية (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي). كما يجب أن يكون حجمه وعدده متناسبًا مع السعة الكلية لحجرة الدراسة.

هـدف الدراســة

تهدف الدراسة إلى تعرف مدى ملاءمة الحالة النوعية والكمية للأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، والمتمثل في المقاعد

والأدراج لتوفير جو دراسي سليم . كما تهدف إلى تعرف الأنماط المعمارية والمرحلة التعليمية التي تتناسب مساحة حجراتها الدراسية مع الأثاث المستخدم . وباعتبار المعلمين أكثر الأفراد تأثرًا بنوعية وكمية الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة كما دلت الدراسات السابقة، فإن التعرف على ملاحظاتهم وتوصياتهم الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة يعتبر هدفًا من أهداف هذه الدراسة .

أهمية الدراسة

تتأثر فاعلية العملية التربوية داخل حجرات الدراسة بمدى توافر الشروط الفنية والصحية في الأثاث المستخدم، حيث أثبتت نتائج العديد من الدراسات أن الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة من العوامل المؤثرة على كيفية التحصيل الدراسي للتلاميذ ونوعيته، وكذلك على راحتهم النفسية والجسدية [١، ص ص ١١٩ـ١٣٨ ؛ ٢، ص ص ١٣٢ـ١٦١]، كما أثبتت نتائج دراسة قام بها كل من لاري هدجز، ووليم ستوك (Larry Hedges and William Stock) [٣] وسيد بورك (Sid Bourke) [٤]، أن سعة حجرات الدراسة من حيث ملاءمتها لأعداد الطلبة وحجم الأثاث المستخدم لها تأثير على نوعية التحصيل الدراسي للتلاميذ وكميته . أما دراسة ديفيد ليش (David Leach) [٥] فقد أسفرت نتائجها عن أن تحسين نوعية الأثاث المستخدم داخل الحجرات الدراسية من العوامل المساعدة على تقليل الضغوط الواقعة على المعلمين .

وتركز جين آدر (Jean Ader) [٦، ص١٢] على أهمية أن يكون المبنى المدرسي ملائمًا في تصاميماته والتجهيزات المستخدمة فيه لطبيعة المتعلم .

ومنذ بداية النهضة التعليمية في دولة الكويت في أوائل الخمسينات حتى الوقت الحاضر تم تطبيق العديد من الأنماط والنماذج المعمارية للمدارس، التي تتفاوت في سعة حجراتها من نمط إلى آخر. ومن أشهر الأنماط المعمارية التي تم تصميمها الأنماط الموضحة في ملحق رقم ١ ، أشكال (ا ـ ب ـ جـ ـ د ـ هـ ـ و) .

وتحاول هذه الدراسة التعرف على مدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بنوعية وكمية الأدراج والمقاعد داخل حجرات الدراسة تبعًا لسنوات إنشاء المدارس (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) والمراحل التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي).

وتكتسب الدراسة الحالية أهميتها من كونها الدراسة الأولى التي تجرى في الكويت، حيث - حسب علم الباحثة - لم تجر أية دراسة بهذا الصدد. كما ستساعد نتائج الدراسة المسؤولين على تعرف المشكلات المتعلقة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت من حيث ملاءمته لتلاميذ كل مرحلة دراسية، ولمساحات حجرات الدراسة حسب سنوات إنشاء المدارس، بهدف وضع المعالجات الصائبة لها.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما الشروط الفنية والصحية الخاصة بالأثاث المستخدم الأكثر والأقل توافرًا داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية المتعلقة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام تبعًا للمرحلة التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي) وسنوات إنشاء هذه المدارس (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) في ضوء آراء المعلمين والمعلمات العاملين في هذه المدارس؟

٣ - ما ملاحظات المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام التي تم إنشاؤها في الفترات الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة؟

٤ ـ ما توصيات المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام التي تم إنشاؤها في الفـترات الـواقعـة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة؟

الدراســـات الســـابقة

أكدت أغلب الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة على ضرورة توافر الشروط الصحية والفنية في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة حيث يركز كل من مصباح الحـاج عيسى توفيق العمـري، وإياد ملح [٧، ص٥٠] على ضرورة أن تكـون المقاعد المستخـدمـة داخـل حجرات الدراسة مريحة وصحية وقابلة للحركة، وألا تصدر أصواتًا مزعجة أثناء تحريكها.

ويؤكـد جميل صليبا [٨، ص٤٢] على ضرورة ألا يكون الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة قابلًا للكسر بسهولة. ويؤكد فريدرك كفرك (Frederick Knirk) [٢، ص١١٣] على ألا تسبب ألوان الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة انعكاسات ضوئية مما يؤدي إلى زغللة أعين الطلاب.

ويذكر كل من غن أودي [٩، ص١٢٠] وماجد محمود [١٠، ص١٣٦] على أن الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة يجب أن يتناسب ومساحتها، وأعداد الطلاب المتوقعة، وينبغي أن يساعد الطلاب على الجلسة الصحيحة من حيث ارتفاعاته ومساحاته.

أما حامد محمد الخواص، وكمال جاك [١١، ص٦٥] فلقد ركزا على أهمية النظرة المتكـاملة للوســائل المؤثرة على العملية التعليمية مثل: الأثاث المستخدم داخل حجرات الـدراسـة ونوعيته ونسبته إلى المساحة الكلية لهذه الحجرات. كما ركزا على أهمية ملاءمة أحجام المقاعد لأعمار الطلاب، وألا تكون سهلة الكسر، وأن تكون سهلة الصيانة والترميم.

كما أكد تقرير لإدارة التخطيط والمتابعة بوزارة التربية بدولة الكويت [١٢، ص١٠٠] على أهمية استخدام مقاعد وطاولات ذات أحجام وارتفاعات متفاوتة، كما حدد المواصفات الواجب توافرها في هذه المقاعد والأدراج لكل مرحلة تعليمية حسب ماهو مبين في شكل رقم ١.

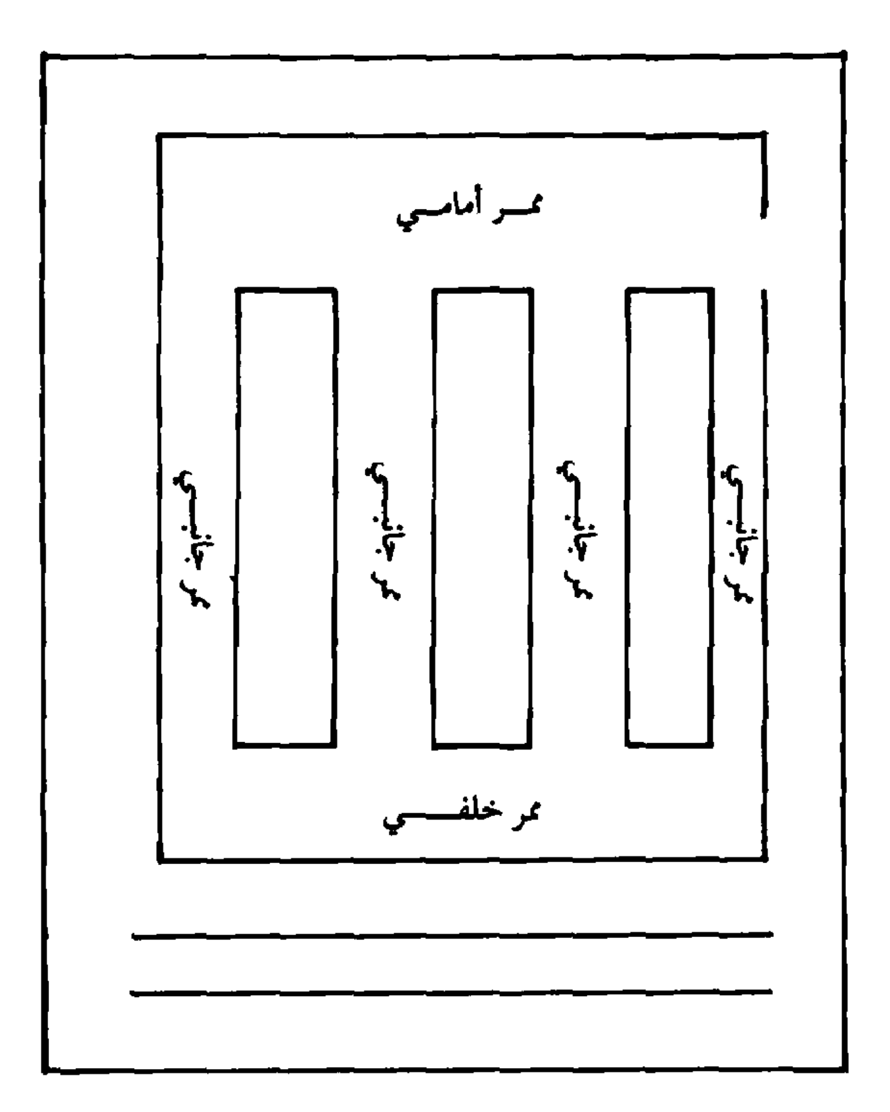
المرحلة	ثانوي	متوسط	ابتدائي
العمر	١٤ ـ ١٨	١٠ ـ ١٤	٦ ـ ١٠
ارتفاع الدرج	٧٨	٧٥	٦٥
عمق الدرج	٦٠	٥٥	٥٠
ارتفاع المقعد	٤٨	٤٥	٤٥
مساحة المقعد	٤٥ × ٤٠	٤٥ × ٤٠	٣٨ × ٣٥

شكل رقم ١. مقاسات الأدراج والمقاعد المستخدمة في المراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

كما أكد على ضرورة وضع الأثاث الذي سيستخدم داخل حجرات الدراسة من حيث مساحته، وأبعاده، وحجمه بعين الاعتبار عند تصميم حجم وشكل حجرة الدراسة. وأكد كذلك على ضرورة وجود ممرات جانبية تتناسب وحجم غرفة الدراسة والأثاث المستخدم، كما هو مبين في رقم ٢.

ويذكر دونالد بارون [١٣، ص٣٩] أن من أهم مشكلات المباني المدرسية في الجزائر عدم وجود الأثاث المتين، وقابلية كسر الأثاث المستخدم بسهولة من قبل الطلاب، الأمر الذي يؤدي إلى أضرار جسمية وصحية لهم.

كما يذكر وهيب سمعان ومحمد منير مرسي [١٤، ص١٢٠] العديد من الشروط الفنية الواجب توافرها في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة تتفق مع ما تم ذكره. ويركز محمد مصطفى زيدان [١٥، ص ص ٢٥-٣٤] على ضرورة أن يكون الدرج والمقعد قطعة واحدة مترابطة، وأن يكون ارتفاع المقعد متلائمًا مع ساق الطالب، بحيث إذا جلس



شكل رقم ٢ . الممرات في حجرات الدراسة .

عليه استقرت قدماه على الأرض وظل ظهره ملاصقًا لمسند المقعد على الطرف الأسفل للوحي الكتف . كما ركز على ضرورة أن تكون الحافة الأمامية للمقعد متداخلة إلى حد ما بحافة الدرج المواجهة للطالب، وذلك لتعويده على عدم الانحناء عند الكتابة . كما أكد على ضرورة ترتيب الأدراج في صفوف تفصل بينها مسافات لا يقل عرضها عن ٦٠ سنتيمترًا ويجب ألا تلصق الصفوف الجانبية منها بالحائط .

كما ركز كل من إسماعيل أحمد فريدة ومحمد إكرام صادق [١٦ ، ص٢٨] على ضرورة استخدام الأثاث القابل للحركة حيث يسهل تجميعه وتشكيله في مجموعات، ويتحرك التلاميذ من خلاله بسهولة .

ويركز المعهد الدولي للتخطيط التربوي [١٧، ص١٨] على ضرورة أن يكون حجم الأثـاث المستخـدم متنـاسبًا مع المساحة الكلية لحجرة الدراسة، وألا يؤدي عدد الأثاث المستخدم وحجمه إلى تكدس الأثاث والطلاب داخل حجرات الدراسة.

ويذكـر رولف ستراهـل (Rolf Strahel) [١٨] خبير اليونسكو الذي وضع تقريرًا شاملاً عن المباني المدرسية في الكويت أن نوعية الأثاث المستخدم في المدارس التي زارها ليست على المستوى المطلوب، وأنه قد تم استخدام الأثاث قليل التكلفة في هذه المدارس. كما أن عمليات تكسير الأثاث المستخدم وتمزيقه ملاحظة داخل حجرات الدراسة في دولة الكويت. وقد أوصى باستخدام أثاث أكثر جودة، ولا يتطلب عمليات صيانة مستمرة. كما أوصى التقرير باستخدام المقاعد والطاولات المرنة المتحركة التي تحد من مشكلات العمود الفقري التي يعاني منها الطلاب لعدم ملاءمة الأدراج والمقاعد المستخدمة لأحجامهم أو طولهم، بحيث يمكن تعديل الجلسة كما هو موضح في ملحق رقم ٢.

تبين من استعراض الدراسات السابقة أن أغلب هذه الدراسات لم تتطرق إلى دراسة مدى ملاءمة الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة تبعًا للنماذج المعمارية المختلفة للأبنية المدرسية، والخصائص الجسمية لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي)، ومن وجهة نظر المعلمين والمعلمات وهو بعد جديد تحاول هذه الدراسة إضافته.

الدراســـة الميدانيــة

عينـة الدراسـة

قامت الباحثة بمراجعة كشوف وزارة التربية الخاصة بأسماء مدارس التعليم العام بدولة الكويت موزعة حسب المراحل التعليمية وسنوات الإنشاء [١٩]. وتم اختيار عينة الدراسة على خطوتين:

عينــة طبقيــة

تم اختيار سبع مدارس من كل مرحلة تعليمية (ابتدائي ـ متوسط ـ ثانوي) حسب سنوات الإنشاء، مثال: تم اختيار سبع مدارس ابتدائية تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة

بين (١٩٥٦-١٩٦٥م)، وأخرى تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦-١٩٧٥م)، وسبع ثالثة تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م). وتم الإجراء نفسه بالنسبة لاختيار مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية. وبذلك يصبح إجمالي مدارس العينة ٢١ مدرسة لكل مرحلة تعليمية بواقع سبع مدارس لكل فترة زمنية. وراعت الباحثة أن تمثل هذه المدارس كل المناطق التعليمية في الكويت (العاصمة، حولي، الأحمدي، الجهراء، الفروانية). واعتبرت الباحثة عدد المدارس لكل فترة زمنية ومرحلة تعليمية شملتها الدراسة كافيًا. وذلك لمحدودية النماذج والأنماط المعمارية للمدارس التي بنيت خلال الفترة الزمنية التي غطتها الدراسة.

عينة عشوائية

تم اختيار ٢٠ معلمًا ومعلمة من كل مدرسة من مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة و١٠ من معلمي ومعلمات مدارس المرحلة الثانوية، وذلك بطريقة عشوائية من كشوف كل مدرسة، وبذلك يصبح إجمالي أفراد العينة ١٠٥٠ معلمًا ومعلمة، وهي تمثل ٣٪ تقريبًا من المجتمع الأصلي (إجمالي المعلمين والمعلمات في المراحل الثلاث). وقد بلغ عدد الاستجابات كاملة البيانات من حيث المرحلة الدراسية وسنة الإنشاء ٦٥٢ استبانة، أي ما يعادل ٦٠٪ من إجمالي أفراد العينة، وهي موزعة كما هو مبين في جدول رقم ١. ويلاحظ أن نسب استجابات أفراد العينة تراوحت بين ٦٥٪ و٥٧٪، واعتبرت كافية لتمثيل العينة طبقيًا.

جدول رقم ١. عدد الاستبانات التي تم توزيعها وجمعها ونسبتها المئوية

المرحلة التعليمية	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات التي تم جمعها	النسبة المئوية
الابتدائية	٤٢٠	٢٧٢	٦٥٪
المتوسطة	٤٢٠	٢٦١	٦٢٪
الثانوية	٢١٠	١١٩	٥٧٪
المجموع	١٠٥٠	٦٥٢	٦٢٪

جـدول رقم ٢ . أفراد العينة حسب المرحلة التعليمية .

المرحلة التعليمية	ابتدائي		متوسط		ثانوي		المجموع	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
أفراد العينة	٢٧٢	٤٢٪	٢٦١	٤٠٪	١١٩	١٨٪	٦٥٢	١٠٠٪

يلاحظ أن ٤٢٪ من أفـراد العينـة يعملون بالمرحلة الإبتدائية و٤٠٪ يعملون بالمرحلة المتوسطة و ١٨٪ منهم يعملون بالمرحلة الثانوية .

يبين جدول رقم ٣ أن ٤٠٪ من أفراد عينة الدراسة يعملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٧٦ـ١٩٨٥م وأن ٣٠٪ منهم يعملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفـترة الـواقعـة بين ١٩٦٦ـ١٩٧٥م، وأن ٣٠٪ منهم يعملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٥٦ـ١٩٦٥م .

جدول رقم ٣. توزيع أفـراد العينة حسب سنوات إنشاء المدارس.

سنوات الإنشاء	١٩٥٦ـ١٩٦٥م		١٩٦٦ـ١٩٧٥م		١٩٧٦ـ١٩٨٥م	
	العـدد	٪	العدد	٪	العـدد	٪
عدد أفراد العينة	١٦٥	٢٥,١٪	١٩٧	٣٠,٣٪	٢٩٠	٤٤,٦٪

صـــــدق الأداة

أداة الـدراسـة عبـارة عن استبـانـة اعتمدت الباحثة في صياغة بنودها على نتائج الـدراسـات السـابقة ذات العلاقة بالشروط الصحية والفنية الواجب توافرها في الأثاث المستخـدم داخـل حجـرات الدراسة. وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من عشرة بنود مغلقة، وبندين مفتوحين يتناول أحدهما المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات مدارس التعليم العـام الخـاص بالأثـاث المستخـدم داخـل حجـرات الـدراسـة، والثاني يتعلق بتـوصياتهم. عرضت الاستبـانة على أربعة أساتذة يعملون بقسم الإدارة التربوية بكلية

التربية بجامعة الكويت، وتمت مناقشة بنوده مع كل منهم على حدة. ثم عرضت الاستبانة على مجموعة من المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس ذات مراحل تعليمية وسنوات إنشاء مختلفة، وطلب منهم إبداء ما يرونه مناسبًا من تعديلات أو إضافات في بنود الاستبانة، وصياغتها اللغوية ومدى ملاءمتها لموضوع الدراسة. وبناء على آراء المحكمين مجتمعة تم حذف أربعة بنود يتعلق أحدها بلون السبورة، والثاني بخزانات لحفظ الكتب وكراسات الطلبة، والثالث بأماكن لحفظ التقنيات التربوية، والرابع بمكتبة الفصل. حيث رأى معظم المحكمين أن تقتصر بنود الاستبانة على الشروط الصحية والفنية الخاصة بالمقاعد والأدراج لكونها أكثر أنواع الأثاث توافرًا في كل مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

وعدل البند المفتوح الخاص بالمشكلات التي يواجهها المعلمون والمعلمات نتيجة للأثاث المستخدم إلى ملاحظات المعلمين والمعلمات حول الأثاث. وبهذا تم التأكد من صدق الأداة، وتتكون الاستبانة بصورتها النهائية مما يلي:

١ ـ خطاب التقديم، وبيانات تتعلق بسنوات إنشاء المدارس ومراحلها التعليمية.
٢ ـ ستة بنود مغلقة تتعلق بالشروط الصحية والفنية الواجب توافرها في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة كالتالي:

يتعلق البندان الأول والثاني بضرورة أن يتناسب حجم وعدد الأثاث مع سعة حجرة الدراسة، والبند الثالث بضرورة عدم قابلية الأثاث للكسر بسهولة. والرابع ألا تلصق الأدراج الجانبية بالحائط. والخامس بضرورة أن يكون ارتفاع المقعد متلائمًا مع طول ساق الطالب. والبند السادس يتعلق بضرورة أن تكون الحافة الأمامية للمقعد متداخلة إلى حد ما بحافة الدرج المواجهة للطالب. وطلب من أفراد العينة الإجابة عن بنود الاستبانة بوضع علامة (×) تحت الخانة التي تتلاءم ومستوى توافر الشروط المذكورة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة التي يدرسون فيها، حيث استخدم مقياس ثلاثي كالتالي متوافر وله (٣) درجات، متوافر لحد ما وله (درجتان)، وغير متوافر وله (درجة واحدة).

٣ ـ بند مفتوح يتعلق بملاحظات أفراد العينة حول الأثاث المستخدم في حجرات الدراسة.

٤ ـ بند مفتوح يتعلق بتوصيات أفراد العينة الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة. انظر: ملحق رقم ٣.

ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات بنود الاستبانة باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون / ٢١

$$\frac{\text{ك}}{\text{ك} - ١} \left(١ - \frac{٣/\text{ك} - \text{م}}{\text{ك ع}^{٢}}\right)$$

حيث ك = عدد بنود الاستبانة

م = متوسط إجابات المجموعة

وجاء معامل الثبات مساويًا لـ (٧٦,).

توزيع أداة الدراسة وجمعها

تم إرسال ظروف إلى نظار وناظرات المدارس الابتدائية والمتوسطة التي وقع الاختيار عليها يحتوي كل ظرف منها على ٢٠ استبانة، وكشف بأسماء ٢٠ معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًّا من كشوف متوافرة في المناطق التعليمية، وتم إرسال الاستبانات عن طريق مركز البحوث التربوية بوزارة التربية. كما تم إرسال ظروف لنظار وناظرات المدارس الثانوية التي وقع عليها الاختيار يحتوي كل ظرف على ١٠ استبانات، وكشف بأسماء ١٠ معلمين ومعلمات ممن تم اختيارهم عشوائيًا من كشوف متوافرة في المناطق التعليمية عن طريق مركز البحوث التربوية أيضًا.

ولقد طلب من نظار وناظرات المدارس توزيع الاستبانات على المعلمين والمعلمات المدرجة أسماؤهم في الكشوف المرفقة، وإرجاع الاستبانات في مدة أقصاها أسبوعان إلى مركز البحوث التربوية.

وبعد أسبوعين تم جمع ٤٥٠ استبانة، وقامت الباحثة بإرسال خطابات متابعة للمدارس التي لم تستجب كما تمت مكالمة بعض نظار المدارس هاتفيًا. وبعد أسبوعين من إرسال خطابات المتابعة والمكالمات الهاتفية تم جمع ٢٠٢ استبانة، وبذلك أصبح عدد الاستبانات التي تم جمعها ٦٥٢ استبانة، واعتبرته الباحثة كافيًا لإجراء الدراسة.

الحصول على النماذج المعمارية للمدارس التي تم إنشاؤها من ١٩٥٦-١٩٨٥م.

١ ـ قامت الباحثة بمقابلة رئيس إدارة الإنشاءات بوزارة الأشغال، وطلبت منه تزويدها بالمخططات الخاصة بالمدارس التي تم إنشاؤها منذ (١٩٥٦-١٩٨٥م)، ولقد قامت الإدارة بتزويد الباحثة بهذه المخططات.

٢ ـ كما قامت الباحثة بمقابلة رئيس مراقبة الإنشاءات والمباني المدرسية بوزارة التربية للتأكد من تنفيذ هذه النماذج.

٣ ـ حصلت الباحثة من مراقبة الإنشاءات والمباني المدرسية على كتيب يحتوي على أسماء المدارس وسنوات إنشائها.

٤ ـ بعد ذلك تم اختيار مدرستين من كل نموذج وقامت الباحثة بزيارتها وتصوير بعض الأثاث المستخدم فيها.

٥ ـ قامت الباحثة بتصغير هذه المخططات وإرفاقها في ملحقات الدراسة لزيادة الإيضاح.

المعالجة الإحصائية

استخدمت المعالجات الإحصائية التالية لمعالجة نتائج تطبيق أداة الدراسة على النحو التالي:

١ ـ معامل ارتباط كوردو ريتشاردسون ٢١ لتعرف ثبات بنود أداة الدراسة.

٢ ـ الإحصاء الوصفي (التكرار ـ النسب المئوية ـ المتوسط الحسابي) لمعالجة البيانات الوصفية الخاصة بتوافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة.

٣ ـ اختبار التباين الثنائي Añova two way analysis of variance لاختبار التباين في مدى توافر الشروط الخاصة بالأثاث تبعًا لسنوات الإنشاء في الفترات الثلاث

(١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م)، وبالنسبة لكل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي - متوسط - ثانوي).

٤ - حدد مستوى ٠٥, للتعرف على دلالة الفروق بين المتغيرات المدروسة.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

السؤال الأول : *ما مدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت؟*

جدول رقم ٤ . النسب المئوية لإجابات أفراد العينة حول مدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

الشـــروط	متوافر		متوافر إلى حدٍّ ما		غير متوافر		لم يوضح		الترتيب
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	
١ - تناسب عدد الأثاث مع سعة حجرة الدراسة	٣٣٧	٥١,٧	١٧٩	٢٧,٥	١٢٠	١٨,٤	١٦	٢,٥	٣
٢ - تناسب حجم الأثاث مع سعة حجرة الدراسة	٣٣٧	٥١,٧	١٧٩	٢٧,٥	١٢٠	١٨,٤	٦	٠,٩	٣
٣ - الأثاث غير قابل للكسر بسهولة	٢٧٩	٤٢,٨	٢٠٧	٣١,٧	١٥٤	٢٣,٦	١٢	١,٨	٥
٤ - عدم لصق الأدراج الجانبية للحائط	٢٦٣	٣٠,٤	١٨٠	٢٧,٦	١٩٧	٣٠,٢	١٢	١,٨	٦
٥ - ارتفاع المقعد متلائم مع طول ساق الطالب	٤١٧	٦٤,٠	١٧٧	٢٧,١	٤٨	٧,٤	١٠	١,٥	١
٦ - الحافة الأمامية للمقعد متداخلة مع حافة الدرج	٣٣٨	٥١,٨	١٦٥	٢٥,٣	١٣٠	١٩,٩	١٩	٢,٩	٢

توافـر شـروط الأثـاث الجيد

يتضـح من جدول رقـم ٤ أن الأثاث المستخدم داخل مدارس الكويت تتوافر فيه الشروط الصحية بدرجة لا بأس بها، حيث تراوحت نسبة من أجابوا بتوافر الشروط الفنية والصحية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة من ٦٤,٠٪ إلى ٣٠,٠٪، والذين أجابوا بتوافرها إلى حد ما من ٣١,٧٪ إلى ٢٥,٣٪. أما نسب الذين أجابوا بعدم توافرها فتراوحت من ٣٠,٢٪ إلى ٧,٤٪.

ويتضح من جدول رقم ٤ كذلك أن الشرط الخاص بملاءمة ارتفاع المقعد مع طول ساق الطالب قد احتل الترتيب الأول من حيث توافره، حيث أجاب ٤١٧ من أفراد العينة بنسبة ٦٤,٠٪ أن هذا الشرط متوافر وأجاب ١٧٧ منهم بنسبة ٢٧,١٪ أنه متوافر إلى حد ما، وأجاب ٤٨ منهم بنسبة ٧,٤٪ أنه غير متوافر، وقد يرجع ذلك إلى أن أحجام المقاعد والأدراج المستخدمة في المرحلة الابتدائية أصغر من تلك المستخدمة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث إن المقاعد والأدراج المستخدمة في المرحلتين المتوسطة والثانوية ذات حجم واحد. ويؤدي ذلك إلى أن ارتفاع المقعد يكون متلائمًا مع طول ساق الطالب.

جاء الشرط الخـاص بأن تكـون الحافة الأمامية للمقعد متداخلة مع حافة الدرج بالـترتيب الثـاني من حيث توافـره، حيث أجـاب أنه متوافر ٣٣٨ من أفراد العينة بنسبة ٥١,٨٪، وأجاب أنه متوافر إلى حد ما ١٦٥ بنسبة ٢٥,٣٪، وأنه غير متوافر ١٣٠ بنسبة ١٩,٩٪، وقد يرجع ذلك إلى أن الأدراج أعلى من المقاعد مما يؤدي إلى تداخل المقعد بالدرج.

ويأتي الشرطان الخاصان بتناسب حجم الأثاث وعدده مع المساحة الكلية لحجرات الدراسة في الترتيب الثالث من حيث توافرهما، حيث أجاب بتوافرهما ٣٣٧ من أفراد العينة بنسبة ٥١,٧٪، وبتوافرهما إلى حد ما ١٧٩ منهم بنسبة ٢٧,٥٪ وبعدم توافرهما ١٢٠ منهم بنسبة ١٨,٤٪. وقد يرجع ذلك إلى صغر حجم المساحة الكلية لحجرات الدراسة خاصة في المدارس التي تم إنشاؤها في الفترة الواقعة بين ١٩٧٦-١٩٨٥م، حيث اتصفت المدارس التي تم إنشاؤها خلال هذه الفترة بصغر المساحات المقامة عليها إذا ما قورنت بمساحات

المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) و (١٩٦٦-١٩٧٥م). وقد يرجع ذلك إلى كثرة أعداد الطلبة داخل حجرات الدراسة، حيث بلغت كثافة الفصول في بعض المدارس إلى ٤٠ طالبًا مما يؤدي إلى تكدس الأدراج والمقاعد داخل حجرات الدراسة.

ويأتي الشرط الخاص بكون الأثاث غير قابل للكسر بسهولة في الترتيب قبل الأخير من حيث توافره، حيث أجاب ٢٧٩ من أفراد العينة بنسبة ٤٢,٨٪ أنه متوافر. وأجاب ٢٠٧ منهم بنسبة ٣١,٧٪ أنه متوافر إلى حد ما، وأجاب ١٥٤ منهم بنسبة ٢٣,٦٪ أنه غير متوافر. وقد يرجع سبب ذلك إلى أن الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة عبارة عن طاولات صغيرة مغطاة بطبقة من الفورمايكا، الأمر الذي يسهل على الطلبة العبث بها وكسرها. وكذلك الكراسي مكونة من طبقة من الخشب، الأمر الذي يسهل كسرها. كما أنها سهلة الحل والتركيب مما يؤدي إلى سهولة عبث الطلبة بها. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في تقرير رولف ستراهل الذي ذكر فيه أن نوعية الأثاث المستخدم في المدارس التي زارها ليست على المستوى المطلوب [١٨، ص٢٠].

ويأتي توافر الشرط الخاص بعدم لصق الأدراج الجانبية بالحائط في الترتيب الأخير من حيث توافره داخل حجرات الدراسة، حيث أجاب ٢٦٣ من أفراد العينة بنسبة ٤٠,٤٪، أن هذا الشرط متوافر، وأجاب ١٨٠ منهم بنسبة ٢٧,٦٪، أنه متوافر إلى حد ما، و ١٩٧ منهم بنسبة ٣٠,٢٪ أنه غير متوافر. وقد يرجع ذلك إلى الأسباب نفسها التي تم ذكرها عند مناقشة البندين الخاصين بملاءمة حجم الأثاث وعدده لسعة حجرات الدراسة، حيث تؤدي كثرة أعداد الطلبة والأثاث، وصغر المساحة الكلية لحجرات الدراسة، إلى لصق الأدراج في الصفوف الجانبية بالحائط.

السؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل الحجرات الدراسية في مدارس التعليم العام تبعًا للمرحلة

التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي)، وسنوات إنشاء هذه المدارس (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) في ضوء آراء المعلمين والمعلمات العاملين في هذه المدارس؟

بالرجوع إلى جدول رقم ٥ يتضح ما يلي:

١ - بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية

هناك فروق ذات دلالة إحصائية، حيث وصلت قيمة (ف) المحسوبة إلى (٣,٨١٢) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ وبالرجوع إلى جدول رقم ٦ الخاص بالمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة يتضح أن متوسط إجابات العينة يعبر عن توافر هذه الشروط بدرجة أكبر في المرحلة المتوسطة بالمقارنة بالمرحلتين الابتدائية والثانوية. وقد يرجع ذلك إلى أن حجم الأثاث المستخدم صغير نسبيًا على طلبة المرحلة الثانوية. كما قد يرجع كذلك إلى كثرة أعداد تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعدم تناسب حجم الأثاث المستخدم وعدده مع مساحة حجرات الدراسة.

جدول رقم ٥. نتائج تحليل التباين وقيمة (ف) الخاصة بالفروق بين سنوات الإنشاء والمرحلة الدراسية فيما يتعلق بتوافر الشروط الفنية والصحية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (ف) المحسوبة
المرحلة التعليمية	٥٤,٢١٣	٢	٢٧,١٠٧	*٣,٨١٢
سنوات الإنشاء	٢٤,٤٣٦	٢	١٢,٢١٨	١,٧١٨
التفاعل	٢٢,٩١٧	٤	٥٥,٢٢٩	*٧,٧٦٧
الخطأ	٣٥٨٣,٩٨٨	٥٠٤	٧,١١١	
المجموع	٣٨٩٢,٣١٦	٥١٢	٧,٦٠٢	

* قيمة (ف) الجدلية عند مستوى ٠,٠٥ = (٣,٠٠) لدرجة الحرية (٢، ٥٠٤) و (٢,٣٧).

جدول رقم ٦. المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة الخاصة بتوافر الشروط الصحية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة تبعًا للمرحلة التعليمية وسنوات الإنشاء.

المرحلة التعليمية سنوات الإنشاء	ابتدائي	متوسط	ثانوي
١٩٥٦ـ١٩٦٥م	٨,٧٠	١٠,٦١	١٠,٩٣
١٩٦٦ـ١٩٧٥م	٩,٩٦	٨,٩١	٨,٧٩
١٩٧٦ـ١٩٨٥م	٩,٣٥	١٠,٥١	٨,٨١

٢ ـ بالنسبة لمتغير سنوات الإنشاء

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير سنوات الإنشاء حيث وصلت قيمة (ف) المحسوبة إلى ١,٧١٨ وهي غير دالة إحصائيًا.

٣ ـ بالنسبة لمتغير التفاعل

هناك فروق ذات دلالة إحصائية حيث وصلت قيمة (ف) المحسوبة ٧,٧٦٧، وهي دالة عند مستوى ٠٥, وبالرجوع إلى جدول رقم ٦ يتضح أن الشروط الفنية الخاصة بالأثاث المستخدم أكثر توافرًا في أثاث مدارس المرحلة الثانوية (١٠,٩٣)، وفي مدارس المرحلة المتوسطة (١٠,٦١)، التي تم إنشاؤها في الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) مقارنة بالأثاث المستخدم في المرحلة الابتدائية في المدارس التي تم إنشاؤها في الفترة نفسها. كما يدل الجدول كذلك على أن شروط الأثاث الجيد متوافرة في مدارس المرحلة الثانوية التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) أكثر من المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) و (١٩٧٦ـ١٩٨٥م). وقد يرجع ذلك إلى كبر مساحة الحجرات الدراسية في المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) مقارنة بمساحة حجرات الدراسة في المدارس التي تم إنشاؤها خلال

الفترات (١٩٦٦-١٩٧٥م) و (١٩٧٦-١٩٨٥م)، الأمر الذي لا يؤدي إلى تكدس الأثاث في تلك الحجرات.

السؤال الثالث

ما ملاحظات المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام التي تم إنشاؤها في الفترات الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م)، (١٩٦٦-١٩٧٥م)، (١٩٧٦-١٩٨٥م) الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة؟

١ - الملاحظات المشتركة بين أفراد العينة العاملين في المدارس على اختلاف سنوات إنشائها

يتضح من جدول رقم ٧ أن جميع أفراد عينة الدراسة على اختلاف سنوات إنشاء المدارس التي يعملون بها أبدوا ملاحظات خاصة برداءة نوعية الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة. حيث ذكر أن نوعية الأثاث المستخدم رديئة ٣٠ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) بنسبة ١٥٪، و ٣٤ من أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦-١٩٧٥م) بنسبة ١٧٪، و ٥٥ من أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م) بنسبة ٢١٪.

وعلى الرغم من أن نسب هذه الملحوظة بسيطة حيث تراوحت بين ٢١٪ و ١٥٪ إلا أننا يمكن أن نفسر سببها بالأسباب نفسها التي تم ذكرها عند مناقشة نتائج الدراسة الخاصة بمدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث، البند الثالث والمتعلق بشرط أن يكون الأثاث غير قابل للكسر بسهولة، والذي أتى توافره في الترتيب قبل الأخير (انظر: ص٤٠). حيث تؤدي سهولة العبث بالأثاث من قبل الطلبة، وسهولة فكه وتركيبه، إلى عدم صلاحيته للاستعمال، كما يرجع السبب وراء ذلك - أيضًا - إلى عدم وجود الصيانة الدائمة للمقاعد والأدراج.

جدول رقم ٧ . ملاحظات أفراد عينة الدراسة حول الأثاث داخل حجرات الدراسة موزعة حسب سنوات إنشاء المدارس .

	الـمـلاحظـــات	١٩٥٦-١٩٦٥م		١٩٦٦-١٩٧٥م		١٩٧٦-١٩٨٥م	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١	المقاعد تصدر صريراً عند تحركها .	٢٠	١٨٪			١٥	٦٪
٢	الأدراج والمقاعد بحجم واحد بالرغم من تفاوت أعمار الطلبة وأحجامهم .	٢١	١١٪	٢٢	١١٪	٣٠	١٢٪
٣	نوعية الأثاث رديئة .	٣٠	١٥٪	٣٤	١٧٪	٥٥	٢١٪
٤	المقاعد ذات غطاء خشبي رقيق يسهل كسره					٢١	٨٪
٥	عدم مناسبة أعداد الطلبة والأثاث لمساحة حجرة الدراسة .					٣٥	١١٪
٦	مساحة الحجرات الدراسية الخشبية لا تتناسب وعدد الطلبة والأثاث .					١٠	٤٪
٧	الأدراج صغيرة ولا تتسع لحاجيات الطلبة .	٣٥	١٨٪	١٠	٥٪	٢٥	١٠٪

كما يتضح في الجدول نفسه أن جميع أفراد عينة الدراسة على اختلاف سنوات إنشاء المدارس التي يعملون بها قد سجلوا الملاحظة الخاصة بأن الأدراج والمقاعد المستخدمة ذات حجم واحد على الرغم من تفاوت أعمار الطلبة وأحجامهم . حيث ذكر ذلك ٢١ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) بنسبة ١١٪ ، و ٢٢ من أولئك العاملين في المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦-١٩٧٥م) بنسبة ١١٪ ، و ٣٠ من العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م) بنسبة ١٢٪ . وعلى الرغم من أنها نسب بسيطة تراوحت بين ١١٪ و ١٢٪ ، إلا أننا يمكن أن نفسر سبب هذه الملحوظة بأن حجم الأثاث الذي يوزع على المدارس الابتدائية على اختلاف سنوات إنشائها واحد . وكذلك تشترك كل من المرحلة المتوسطة والثانوية بحجم واحد للأثاث . ولا يخفى على أحد الفروق الفردية في النمو

الجسمي لطلبة كل مرحلة تعليمية على حدة، الأمر الذي يتطلب وجود أحجام متعددة في المقاعد والأدراج داخل كل مدرسة حتى تتلاءم وهذه الفروق.

أما الملحوظة المشتركة الثالثة فهي تتعلق بصغر حجم الأدراج بحيث لا تتسع لكتب الطلبة، حيث ذكر ذلك ٣٥ من أفراد العينة العاملين في مدارس تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) بنسبة ١٨٪، و ١٠ من أولئك العاملين في مدارس تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٦٦-١٩٧٥م بنسبة ٥٪، و ٢٥ من العاملين في مدارس تم إنشاؤها خلال الفترة (١٩٧٦-١٩٨٥م) بنسبة ١٠٪. وعلى الرغم من أن نسب هذه الملحوظة تراوحت بين ١٨٪ و ٥٪، وهي بسيطة إلا أنه يمكننا أن نرجع سببها إلى أن الأدراج المستخدمة حاليًا لا تفتح إلى أعلى بل لها فتحة أمامية ضيقة نسبيًا، مما يضطر الطالب إلى عدم استخدامها في حفظ كتبه وأدواته. ويؤدي هذا بالتالي إلى تكدس حجرات الدراسة بحقائب الطلبة وحاجياتهم الأخرى.

٢ - الملاحظات المشتركة بين أفراد العينة العاملين في المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) و (١٩٧٦-١٩٨٥م).

اشترك أفراد العينة العاملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦-١٩٦٥م) وأولئك العاملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م) بالملحوظة الخاصة بإصدار المقاعد صريرًا عند تحريكها، حيث ذكر ذلك ٢٠ من أفراد العينة الأولى بنسبة ١٠٪، و ١٥ من أفراد العينة الثانية بنسبة ٦٪. وقد يرجع ذلك إلى فقدان القطعة المطاطية التي تغلف أرجل المقاعد، مما يؤدي إلى احتكاك هذه الأرجل بأرضية الحجرة عندما يتحرك الطلبة، وإصدارها أصواتًا مزعجة.

٣ - ملاحظات أفراد العينة العاملين في المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م).

انفرد أفراد العينة العاملون بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م) بالملاحظات التالية:

١ ـ عدم مناسبة أعداد الطلبة والأثاث لمساحة حجرات الدراسة حيث ذكر ذلك ٣٥ منهم بنسبة ١٣٪.
٢ ـ مساحة حجرات الدراسة الخشبية لا تتناسب وعدد الطلبة والأثاث حيث ذكر ذلك ١٠ من أفراد العينة بنسبة ٤٪.
٣ ـ المقاعد ذات غطاء خشبي رقيق يسهل كسره حيث ذكر ذلك ٢١ منهم بنسبة ٨٪.

وقد يرجع سبب الملحوظتين الأولى والثانية على الرغم من أنهما أتت بنسبة لا تتجاوز ١٣٪ إلى ٤٪ إلى ضيق مساحة حجرات الدراسة في المدارس التي بنيت مؤخرًا، وذلك من أجل الاقتصاد في التكلفة والمساحة، حيث تتصف المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٧٥م) بكبر مساحاتها الكلية، وكذلك كبر مساحة الحجرات الدراسية. كما يرجع إلى تزايد أعداد الطلبة وتكدسهم في حجرات الدراسة الأساسية، مما حدى بالمسؤولين إلى بناء حجرات خشبية إضافية لمواجهة هذه الزيادة.

السؤال الرابع

ما توصيات المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام التي تم إنشاؤها في الفترات الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م)، (١٩٦٦ـ١٩٧٥م)، (١٩٧٦ـ١٩٨٥م) الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة؟

ا ـ التوصيات المشتركة بين أفراد العينة في مدارس التعليم العام على اختلاف سنوات إنشائها

يتضح من جدول رقم ٨ اشتراك أفراد العينة على اختلاف سنوات إنشاء المدارس التي يعملون بها في سبع توصيات هي كما يلي:

(ا) احتلت التوصية الخاصة بتحسين جودة الأثاث الترتيب الأول بين التوصيات التي أوصى بها أفراد العينة حيث أوصى بذلك ٦٧ من أفراد العينة العاملين في المدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) بنسبة ٣٤٪ وأوصى بها كذلك ٦٥ من

جدول رقم ٨ . توصيات أفراد العينة الخاصة بالأثاث داخل حجرات الدراسة حسب سنوات إنشاء المدارس.

	التوصيات	١٩٥٦-١٩٦٦م		١٩٦٦-١٩٧٥م		١٩٧٦-١٩٨٥م	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
١	تحسين جودة الأثاث	٦٧	٣٤٪	٦٥	٣٣٪	١٠٠	
٢	الصيانة المستمرة للأثاث	٧٥	٣٨٪	١٨	٩٪	١٢٠	٤٦٪
٣	عدم وضع فورمايكا على الأدراج حتى لا يعبث بها الطلبة	٣٥	١٨٪	٣٥	١٨٪	٤٥	١٧٪
٤	استخدام نظام الطاولة والمقعد الملصقين	٤٠	٢١٪	٢٣	١٢٪	٥٠	١٩٪
٥	تنويع أحجام الأدراج والمقاعد حتى تتناسب وأعمار الطلبة وأحجامهم	٤٣	٢٢٪	١٢	٦٪	٦٧	٢٦٪
٦	توفير الأدراج التي تفتح لأعلى وليس للأمام	٢١	١١٪	١٣	٧٪	٥٥	٢١٪
٧	استخدام أدراج أكثر سعة مما هي عليه الآن	١٥	٨٪	١٨	٩٪	٣٥	١٣٪
٨	استخدام مقاعد مشتركة بين طالبين	١٥	٨٪				
٩	مسؤولية ولي الأمر عن تكسير الابن للأثاث المدرسي	١٤	٧٪				
١٠	استخدام مقاعد مصنوعة من البلاستك	٣	٢٪				
١١	استخدام مقاعد مصنوعة من الألمنيوم			٥	٣٪		
١٢	تصليح المقاعد باستمرار					١٣	٥٪
١٣	تثبيت الأدراج والمقاعد بأرضية الحجرة حتى لا يتحرك الطالب ويجلس جلسة غير صحية					٩٩	٣٨٪
١٤	الالتزام بالعدد المثالي للطلبة داخل حجرات الدراسة					٤٣	١٧٪

أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦-١٩٧٥م) بنسبة ٣٣٪، و ٥٥ من أولئك العاملين في مدارس تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦-١٩٨٥م) بنسبة ٢١٪.

(ب) أتت التوصية الخاصة بالصيانة المستمرة للأثاث في الترتيب الثاني حيث أوصى بذلك ٧٥ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي أنشئت خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) بنسبة ٣٨٪، و١٨ من العاملين بالمدارس التي أنشئت خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) بنسبة ٩٪، و ١٢٠ من أولئك العاملين بالمدارس التي أنشئت خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦ـ١٩٨٥م) بنسبة ٤٦٪.

(جـ) احتلت التوصية الخاصة بعدم وضع فورمايكا على الأدراج حتى لا يعبث بها الطلبة الترتيب الثالث، حيث أوصى بذلك ٣٥ من العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) بنسبة ١٨٪، و ٣٥ من العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) بنسبة ١٨٪، و ٤٥ من أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦ـ١٩٨٥م) بنسبة ١٧٪.

وتتطابق هذه التوصيات مع ملاحظات أفراد العينة الخاصة برداءة نوعية الأثاث والمقاعد ذات الغطاء الخشبي الرقيق الذي يسهل كسره، والكراسي تصدر صريرًا عند تحريكها وكلها ذات أسباب تمت مناقشتها سابقًا في صفحات (٤١ـ٤٤). واحتلت التوصية الخاصة باستخدام نظام الطاولة والمقعد الملتصقين في الترتيب الرابع حيث أوصى بذلك ٤٠ من أفراد عينة الدراسة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) بنسبة ٢١٪ و٢٣ من أولئك العاملين بالمدارس التي أنشئت خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) بنسبة ١٢٪، و ٥٠ من أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦ـ١٩٨٥م) بنسبة ١٩٪. ولقد أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن فائدة مثل هذا النوع من المقاعد.

وأتت التوصية الخاصة بتنويع أحجام الأدراج والمقاعد حتى تتناسب وأعمار الطلبة وأحجامهم بالترتيب الخامس، حيث أوصى بذلك ٤٣ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٥٦ـ١٩٦٥م بنسبة ٢٢٪، و ١٢ من أولئك العاملين بالمدارس التي أنشئت خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) بنسبة ٦٪، و٦٧

من أولئك العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦ـ١٩٨٥م) بنسبة ٢٦٪، ولقد تمت مناقشة أسباب هذه التوصية عند التطرق إلى الملحوظة رقم (٢) الخاصة بكون الأدراج والمقاعد المستخدمة ذات حجم واحد (صفحة ٤٢).

أما التوصيتان السادسة والسابعة فهما مرتبطتان مع بعضهما البعض، حيث أوصى أفراد العينة على اختلاف سنوات إنشاء المدارس التي يعملون بها بتوفير أدراج تفتح للأعلى وليس للأمام، واستخدام أدراج أكثر سعة مما هي عليه الآن. حيث أوصى بالأولى ٢١ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) بنسبة ١١٪، وبالثانية ١٥ منهم بنسبة ٨٪. كما أوصى كذلك بالأولى ١٣ من العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) بنسبة ٧٪، وبالثانية ١٨ منهم بنسبة ٩٪. أما أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦ـ١٩٨٥م)، فلقد أوصى ٥٥ منهم بالتوصية الأولى بنسبة ٢١٪، و ٣٥ منهم بالثانية بنسبة ١٣٪. وهما توصيتان قد سبق وأن ذكرنا أسبابهما عند مناقشة ملاحظات أفراد العينة الخاصة بكون الأدراج صغيرة ولا تتسع لكتب الطلبة (ص‌ص٤٢ ـ ٤٣).

٢ ـ توصيات أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٥٦ـ١٩٦٥م.

أوصى ١٥ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٦م) بنسبة ٨٪، باستخدام مقاعد مشتركة بين تلميذين. كما أوصى ١٤ من العينة نفسها بنسبة ٧٪، بتحمل ولي أمر الطالب مسؤولية تكسير ابنه للأثاث المدرسي. كما أوصى ٣ منهم بنسبة ٢٪ باستخدام مقاعد مصنوعة من البلاستك.

٣ ـ توصيات أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٦٦ـ١٩٧٥م

أوصى ٥ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٧٥م) بنسبة ٣٪ باستخدام مقاعد مصنوعة من الألُمنيوم.

٤ ـ توصيات أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين ١٩٧٦ـ١٩٨٥م

أوصى ٩٩ من أفراد العينة العاملين بالمدارس التي تم إنشاؤها خلال الفترة الواقعة بين (١٩٧٦ـ١٩٨٥م) بنسبة ٣٨ بتثبيت الأدراج والمقاعد بأرضية الحجرة حتى لا يتحرك الطالب ويجلس جلسة غير صحية. كما أوصى ٤٣ منهم بنسبة ١٧٪ بالإلتزام بالعدد المثالي للطلبة داخل حجرات الدراسة. فأوصى ١٣ من أفراد العينة نفسها بنسبة ٥٪ بتصليح المقاعد باستمرار.

خلاصـــة النتـائج

أولاً: فيما يتعلق بمدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة

١ ـ الشروط الصحية والفنية الأكثر توافرًا.
(ا) ارتفاع المقعد ملائم لطول ساق الطالب.
(ب) الحافة الأمامية للمقعد متداخلة مع الحافة الأمامية للدرج.

٢ ـ الشروط الصحية والفنية الأقل توافرًا.
(ا) عدم لصق الأدراج والكراسي الجانبية بالحائط.
(ب) متانة الأثاث وعدم قابليته للكسر بسهولة.

ثانيًا: الفروق في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية للأثاث المستخدم تبعًا لسنوات إنشاء المدارس والمراحل التعليمية

١ ـ بالنسبة لمتغير المرحلة التعليمية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث لصالح المرحلة المتوسطة.

٢ ـ بالنسبة لمتغير سنوات الإنشاء: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

٣ ـ بالنسبة لمتغير تفاعل سنوات الإنشاء والمرحلة التعليمية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث تبعًا للمرحلة التعليمية وسنوات الإنشاء حيث إنها أكثر توافرًا في مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية التي تم إنشاؤها خلال الفترة الزمنية الواقعة بين (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) من المرحلة الابتدائية. كما أنها أكثر توافرًا في المدارس الثانوية التي تم إنشاؤها خلال الفترة الممتدة من (١٩٥٦ـ١٩٦٥م) أكثر من المدارس التي تم إنشاؤها في الفترة الواقعة بين (١٩٦٦ـ١٩٨٥م).

ثالثًا: أبرز ملاحظات أفراد العينة الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة

١ ـ رداءة نوعية الأثاث.

٢ ـ الأدراج والمقاعد بحجم واحد على الرغم من تفاوت أعمار الطلبة وأحجامهم.

٣ ـ الأدراج صغيرة ولا تتسع لكتب الطلبة.

رابعًا: أبرز توصيات أفراد العينة الخاصة بالأثاث

١ ـ تحسين نوعية الأثاث.

٢ ـ الصيانة المستمرة للأثاث.

٣ ـ عدم وضع فورمايكا على الأدراج حتى لا يعبث الطلبة بها.

٤ ـ استخدام نظام الطاولة والمقعد الملتصقين.

٥ ـ تنويع أحجام الأدراج والمقاعد.

٦ ـ توفير الأدراج التي تفتح للأعلى وليس للأمام.

٧ ـ استخدام أدراج أكثر سعة مما هي عليه الآن.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

١ ـ مراعاة السعة المكانية لحجرات الدراسة عند توزيع الطلبة.

٢ ـ تحسين نوعية الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة.

٣ ـ استخدام أثاث أكثر مناسبة لأحجام وأعمار طلبة المرحلتين الابتدائية والثانوية.

٤ ـ توفير الصيانة المستمرة للأثاث كأن يخصص نجار لكل مجموعة من المدارس يقوم بإصلاح التالف من الأثاث.

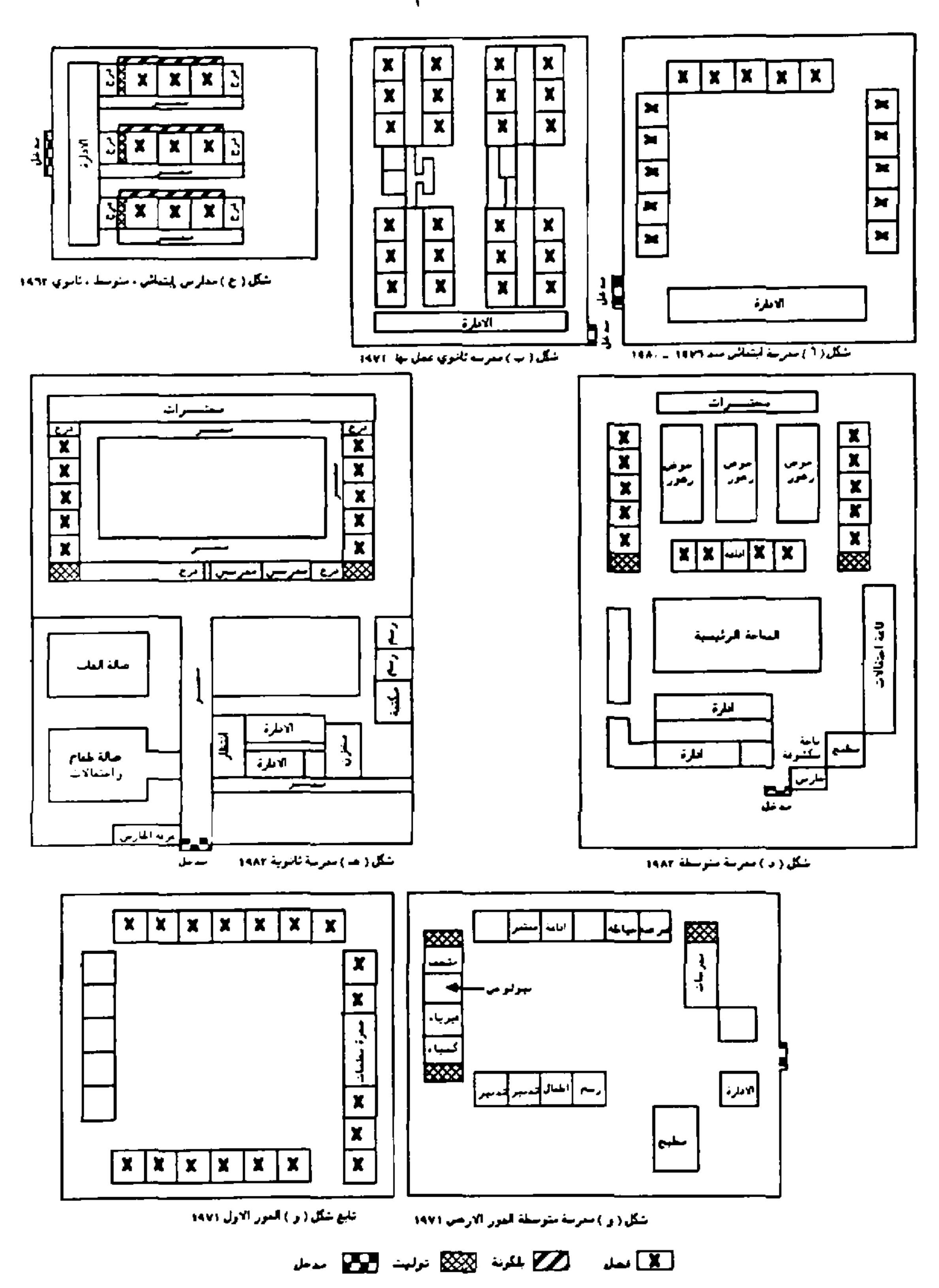
٥ ـ توفير أدراج ومقاعد ذات أحجام مختلفة داخل كل مدرسة.

٦ ـ استخدام نظام الطاولة والمقعد الملتصقين.

٧ ـ توفير الأدراج التي تفتح للأعلى وذات السعة المناسبة.

٨ ـ العمل على توسيع المساحة الكلية لحجرات الدراسة في المدارس التي ستُبنَى في المستقبل، حتى تتناسب وعدد الأثاث المستخدم وحجمه.

ملحق رقم ١



شكل (ج) مدارس إبتدائي، متوسط، ثانوي ١٩٦٢

شكل (ب) مدرسة ثانوي عمل بها ١٩٧١

شكل (أ) مدرسة ابتدائي سنة ١٩٧٦ - ١٩٨٠

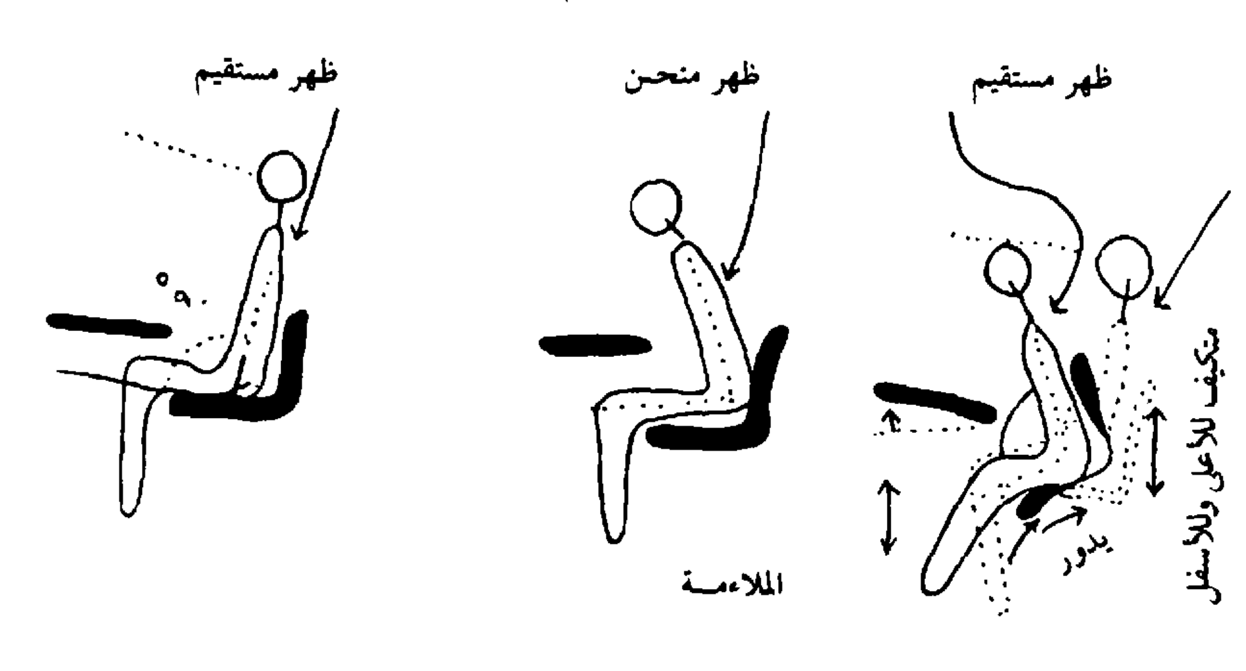
شكل (هـ) مدرسة ثانوية ١٩٨٢

شكل (د) مدرسة متوسطة ١٩٨٢

تابع شكل (و) الدور الاول ١٩٧١

شكل (و) مدرسة متوسطة الدور الارضي ١٩٧١

ملحـــق رقـم ٢



المصـدر: [١٨].

ملحق رقم ٣ الاستبانة

جامعة الكويت
كليــة التربيــة
قسم الإدارة التربوية

أختـي المعلمـة.
أخــي المعلـم.

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة توافر الشروط الفنية والصحية في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة حتى يتم تحقيق الأهداف التربوية الموضوعية بكفاءة عالية.

فيما يلي بعض الشروط الفنية والصحية الواجب توافرها في كل من المقاعد والأدراج من حيث النوعية والعدد وملاءمتها لأحجام مستخدميها وأعمارهم، وكذلك ملاءمتها للمساحة الكلية لحجرات الدراسة.

وبما أنك من أكثر الأفراد وجودًا داخل حجرات الدراسة، وتفاعلًا مع ما تحتويه من أثاث، فإن إجابتك على بنود الاستبانة بصدق ستساعدنا على التعرف على مدى توافر الشروط الصحية والفنية الخاصة بالأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة.

وتقبـل/ وتقبلـي فائق الاحترام

د. زينب علي الجبر

أولًا: معلومات عامة

الرجاء وضع علامة (√) أمام ما يناسبك.

١ ـ سنة تأسيس المدرسة التي تعمل/ تعملين بها تقع في الفترة الواقعة بين:

☐ ١٩٥٦ـ١٩٦٥م ☐ ١٩٦٦ـ١٩٧٥م ☐ ١٩٧٦ـ١٩٨٥م

٢ ـ المرحلة التعليمية التي تعمل/ تعملين بها:

☐ ابتدائي ☐ متوسـط ☐ ثانوي

ثانيًا: الشروط الفنية والصحية الخاصة بالأثاث

فيما يلي بعض الشروط الفنية والصحية الواجب توافرها في الأثاث المستخدم داخل حجرات الدراسة. الرجاء قراءة كل شرط ثم وضع علامة (×) أمام ما يناسبك. متوافر (٣) درجات؛ متوافر إلى حد ما درجتان؛ غير متوافر درجة واحدة.

	الشـــروط	متوافر	متوافر لحد ما	غير متوافر
١	يجب أن يتناسب عدد الأثاث مع سعة حجرة الدراسة . فهل هذا الشرط متوافر في حجرة الدراسة؟			
٢	يجب أن يتنــاسب حجم الأثــاث مع سعـــة حجـرة الدراسة . هل هذا الشرط متوافر في حجرات الدراسة؟			
٣	يجب أن يكون الأثاث غير قابل للكسر بسهولة. هل هذا الشرط متوافر في الأثاث المستخدم في حجرات الدراسة؟			
٤	يجب ألا تلصق أدراج الصفوف الجانبية بالحائط، بل حتى لا يستند الطالب على الحائط. يترك بينهما مسافة كافية V هل هذا الشرط متوافر في حجرات الدراسة؟			
٥	يجب أن يكـون ارتفـاع المقعـد متلائمًا مع طول ساق الـطالب بحيث إذا جلس عليه استقـرت قدمـاه على الأرض وظل جسمه معتدلاً . فهل هذا الشرط متوافر في المقاعد المستخدمة في حجرة الدراسة؟			
٦	يجب أن تكون الحافة الأمامية للمقعد متداخلة إلى حد ما بحـافـة الدرج المواجهة للطالب حتى لا يتعود على الانحنـاء أثنـاء الكتـابة أو القراءة. فهل هذا الشرط متوافر في مقاعد وأدراج حجرة الدراسة؟			

ثالثًا: الملاحظـــات

الرجاء وضع علامة (×) أمام ما يناسبك.

هل لديك ملاحظات حول الأثاث المستخدم في حجرة الدراسة؟ إذا كانت الإجابة بنعم فما هي؟

☐ نعـم ☐ لا

١ - ....

٢ - ....

٣ - ....

رابعًا: التوصيـــات

هل لديك توصيات خاصة بالأثاث المستخدم في حجرة الدراسة إذا ☐ نعـم ☐ لا
كانت الإجابة بنعم فما هي؟

١ - ....

٢ - ....

٣ - ....

المـراجـــع

[١] Leggett, Stanton. *Planning Flexible Places.* New York: McGraw Hill, 1977.

[٢] Knirk, Frederick. *Designing Productions Learning Environment.* Englewood Cliffs. New Jersey: Educational Technology Publications, 1969.

[٣] Hedges, Larry and William Stock. "The Effects of Class Size: An Examination of Rival Hypotheses. *American Educational Research Journal* (Spring 1983), 63-85.

[٤] Bourke, Sid. "How Smaller Is Better; Some Relationships between Class Size, Teaching Practices, and Student Achievement," *American Educational Research Journal,* 23, No. 2 (Winter 1986), 558-71.

[٥] Leach, David J. "A Model of Teacher Stress and Its Implications for Management." *The Journal of Educational Administration,* 12, No. 2 (Summer 1984), 157-71.

[٦] Ader, Jean. *Building Implications of the Multi-Option School.* Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, 1976.

[٧] عيسى، مصباح الحاج، توفيق العمري، وإياد ملحم. *مراكز مصادر التعليم إدارة التقنيات التربوية*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٢م.

[٨] صليبا، جميل. «النواحي التربوية للمباني المدرسية.» *التربية الجديدة* (١٩٧٨م).

[٩] أودي، غن. *المباني المدرسية والاستخدام الناجح لها*. ترجمة صفار عبدالرزاق وخوري أنطوان. بيروت. منظمة التعاون الاقتصادي والإنماء، ١٩٧٥م.

[١٠] محمود، ماجد. *الأبنية المدرسية والتجهيزات ومشكلاتها: مقدمة في التخطيط التربوي*. بيروت: المكتب الإقليمي لليونسكو، ١٩٨٠م.

[١١] الخواص، حامد محمد، وكمال جاك. «المباني المدرسية في المنطقة العربية أوضاعها ومشكلاتها وأساليب تطويرها.» *التربية الجديدة*، م١٠، ٢٨٤ (يناير ١٩٨٣م).

[١٢] دولة الكويت، وزارة التربية، إدارة التخطيط والمتابعة، قسم الإنشاءات. *أسس تخطيط المباني التعليمية*، ١٩٨٢م.

[١٣] بارون، دونالد. *اقتصاديات تصميم البناء*. بيروت: المركز الإقليمي للتخطيط للتربية وإدارتها، ١٩٧٥م.

[١٤] سمعان، وهيب، ومحمد منير مرسي. *الإدارة المدرسية الحديثة*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٥م.

[١٥] زيدان، محمد مصطفى. *عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية*. بنغازي: دار مكتبة الأندلس، ١٩٧٤م.

[١٦] فريدة، إسماعيل أحمد، ومحمد إكرام صادق. *الأبنية المدرسية والتخطيط لها ومواصفاتها وحساباتها التقديرية*. الكويت، ١٩٨٢م.

[١٧] International Institute for Educational Planning. *School Buildings and Equipments*. Paris, 1984.

[١٨] Strahel, Rolf. *Planning Buildings*. Consultancy Mission Report. 28 April - 28 July 1981.

[١٩] دولة الكويت، وزارة التربية، إدارة التخطيط، مراقبة الإنشاءات. *بيان يوضح التوزيع الجغرافي للأبنية المدرسية وتاريخ التسليم للمدرسة حسب المرحلة*. الكويت: مطبعة حكومة الكويت، إبريل ١٩٨٧م.

Health and Technical Conditions Provided in Classroom Furniture in Public Schools in Kuwait

Zeanab Ali Al-Jaber
Assistant Professor, Dept. of Educational Administration and Planning, College of Education, Kuwait University, Kuwait

Abstract. This study aims to answer the following questions:

1 - To what extent are health and technical conditions provided in the classroom furniture in public schools in Kuwait?

2. - Is there any significant difference in provision of these conditions with regard to the educational stage, and the date of establishment from the viewpoint of the teachers of both sexes working in these schools?

A questionnaire consisting of six closed items and two open ones was applied.

The sample of the study is composed of 652 teachers, male and female. Percentile calculation were used to point out the provision of these conditions in classroom furniture in public educational schools. Means, (Anova) two way analysis of variance was used to find out the statistical significance of variance with regard to the date of school establishment: 1956 - 1965, 1966-1975, 1976 - 1985 and the educational stage: primary, intermediate, and secondary.

The following are the findings of the study:

Technical and health conditions which are most provided in classroom furniture:

The length of the seats is suitable to the length of pupils' legs.

The front edge of the seats is coping with the front edge of the desks.

Conditions which are less provided:

Desks and seats are not attached to the wall.

The furniture is breakable.

There is a significant difference in the level of technical and health conditions of the furniture provided in the classroom for the benefit of intermediate schools.

There is a significant difference in the level of technical and health conditions of the furniture provided in the classroom with regard to the date of establishment and educational stage, as they have been more provided for in the intermediate and secondary schools which have been established in the period from 1956 to 1965 than in the elementary schools.

Also, more is provided in the secondary schools which have been established during the period from 1956 to 1965 than in the schools which were established during the period from 1966 to 1985.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٥٩-٦٩، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

التفاعل العضوي بين المعرفة ومهارات التربية الفنية في العملية التعليمية

عبدالفتاح أحمد عبداللطيف

أستاذ مساعد، قسم التربية الفنية، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تتوخى هذه الدراسة إلقاء الضوء على النقاط التالية: مفهوم المعرفة ذات الصلة الوثيقة بمهارات التربية الفنية في العملية التعليمية. وذلك أن العملية التعليمية لا تتكامل بمقتضى الجانب المعرفي فقط، ولكن بتكامل الجانب العملي الذي يشمل الخبرة المختلفة التي تتناولها التربية الفنية. وقد اشتملت هذه الدراسة على النقاط التالية:

١ - خلق شعور بأهمية الفن وبما يتضمنه من مهارات وأثر ذلك في تقدم الأمم وازدهارها.

٢ - مسؤولية المدرسة والمدرس في الإسهام في تنمية خبرتي المعرفة والعمل الذي يشمل جوانب المهارات والاتجاهات في التربية الفنية.

٣ - أثر الإهتمام بجناحي الخبرة (المعرفة والعمل) في مستقبل المتعلم.

٤ - جانب من التوصيات بالاهتمام بالتفاعل العضوي بين المعرفة والخبرة والمهارات والاتجاهات للعملية التعليمية وخاصة في التعليم الأساسي.

تهدف هذه الدراسة إلى التأكيد على الجوانب التالية:

- مفهوم المعرفة المرتبط بمهارات التربية الفنية في العملية التعليمية.

- إلغاء الثنائية الزائفة بين العلوم النظرية والتطبيقية، وهي دعوة لإعمال العقل وليس إلى إلغائه.

- توظيف المعرفة من خلال المهارات التي تؤدى في مجالات التربية الفنية، وذلك من خلال التدريب والإبداع والتركيب والتحليل.

- دور المدرسة والمدرس في تنمية هذه الاتجاهات حتى تتبلور النتائج في نموذج أفضل للحياة التي تحقق إشراقًا للمجتمع.

المقـدمـــــة

يتجه المهتمون والمتخصصون في مجال التعليم إلى التأكيد بأن يمهِّد الجيل الجديد الطريق لنفسه في هذا العالم المعاصر لإحداث مسار جديد بدلاً من طرق التربية القديمة التي لا تجدي نفعًا، لأن العالم الذي وضعت فيه هذه الطرق أخذ يختفي من الوجود. كما أن المهارات التي كانت أساسية مهمة بالأمس لم تصبح كذلك الآن، ولم تعد المعرفة التي كانت تحصل في الماضي تربية تُمكن أبناءنا من تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بالمهارات التي سوف تنفعهم في عالم حافل بالمشكلات، وإنما يجب أن يحدث التفاعل بين المعرفة ومهارات الـتربية الفنية لمواجهة بعض هذه المشكلات وابتكار أساليب جديدة للسلوك في عالم لن يستطيع البقاء فيه إلا من كان في مقدوره أن يتكيف معه.

تعريـف بالمصطلحـــات

تعليم المهارات skills education

لا نقصـد بتعليم المهـارات بالمفهوم التربوي أن يكون تعليمًا مهنيًا وإنما هو تعليم يكشف عن استعداد كل تلميذ للمهنة التي يصلح لها في المستقبل.

التعليم الأساسي basic education

هو تعليم يعد المتعلمين منذ المراحل الأولى ومن خلال عدد من السنوات قد تطول أو تقصر طبقًا لإمكانيات الدولة للمواطنة الواعية المنتجة ويسلحهم بالقدر الضروري من المعـارف والمهـارات والأخلاقيات بحيث يكون قادرًا على الاستزادة من الثقافة والمعارف والمهارات بنفسه.

أهميـة الفن بما يتضمنه من مهارات وأثر ذلك في تقدم الأمم

حينما يمتد بصر الإنسان عبر تاريخ الأمم التي نالت قدرًا وافرًا من الحضارة أو التقدم والازدهار في الحاضر أو الماضي نجد أن الفنون لعبت دورًا بارزًا في ارتقائها وتهذيب نفوس أبنائها ونبغت في علومها وعلاقاتها ونمت مواردها، لأن الإنسان يحيا بعقله الذي يفكر به، وبوجدانه الذي يبدع به، وبيده التي ينتج بها. وبدون تكامل المعرفة والفن والمهارة لا يمكن

أن يتحقق للإنسان النمو الكامل، ولا يمكن أن يحقق المجتمع التنمية الشاملة بمفهومها الواسع المتضمن للجوانب الاقتصادية والثقافية والفكرية والاجتماعية والإبداعية.

وعلى ذلك فإثارة الشعور بأهمية الفن وبما يتضمنه من مهارات، وأثر ذلك في تقدم الأمم وازدهارها، لا يأتي بمجرد الأماني أو العبارات، وإنما باتخاذ الوسائل التي تحقق ذلك. فلا بد أن يكون لها تخطيط كاف في المنهج الدراسي، ولابد من الإكثار من عنصر المهارات اليدوية والجوانب العلمية والوعي المهني والتذوق الفني وتنمية الإحساس الجمالي لدى التلاميذ. ونرى في ذلك تنمية للقدرات الإبداعية لأن الذين يبدعون هم الذين يضيفون بعدًا جماليًا للحياة والأحياء، وهم الذين يغيرون الوجه الحضاري للمجتمع.

فلا بد من التخلص من طرق التدريس الجامدة الرتيبة التي تقهر العقل وتجبره على الحفظ والاستظهار وتصب النشء في قوالب جامدة.

ومن هنا كانت الدعوة إلى توظيف المعرفة من خلال البحث والتدريب، وتدعو إلى التحليل والتركيب والإبداع بحثًا عن نماذج أفضل للحياة وسعيًا لصورة أكثر تهذبًا للمجتمع.

إن التربية العصرية تربية تهتم باكتشاف الفرد وتنمية مواهبه، وتسعى إلى رعاية الفائقين والاهتمام بالعلماء والمخترعين، وتحرص على تعميق مفاهيم الأصالة والمعاصرة معًا، وهي بذلك تساعد الفرد على التواؤم مع الكل المتكامل للجماعة التي ينتمي إليها، كما أنها تنمي قدراته الخلاقة المبدعة وإحساسه بالجمال وتغذي وجدانه.

ومن العوامل التي ساعدت على ظهور الفلسفة الجديدة هو التطور الذي حدث في كثير من العلوم الإنسانية، ولا سيما في علم النفس الذي اتجه اتجاهًا بيولوجيًا ركز فيه على أن التفكير مرتبط بوجود دوافع، وأن هناك تفاعلاً بين المعرفة والعمل. ذلك أن الطفل يكتسب المعرفة من خلال رجوعه للمثيرات وإدراكه للنتائج المترتبة على ذلك. ومن ثم ظهور

مبدأ التعليم عن طريق العمل شعارًا للفلسفة الحديثة في التربية التي تجعل أساسها النمو، وبالتالي الاهتمام بنمو الطفل [١، ص١١٦].

ولذلك فالتعليم بصورته الحالية غير قادر على مواجهة حاجات التعليم بما يتوافق مع المجتمع المعاصر الذي تكاثفت فيه المعرفة بشكل هائل، وأصبح للتكنولوجيا دور رئيس في الحياة اليومية للإنسان والمجتمع.

وإذا كان هذا الاتجاه هو المنشود الآن في البلاد المتقدمة، فإنه يصبح أكثر أهمية وضرورة بالنسبة للبلاد النامية. ذلك لأن التعليم فيها في الأغلب الأعم لفظي نظري من حيث المناهج والكتب والوسائل والتجهيزات، كما أن العائد منه ليس على المستوى المطلوب حتى في هذه الصورة التقليدية.

ولعل من أبرز المشكلات التي تعاني منها الأقطار النامية بصفة عامة ــ والأقطار العربية بصفة خاصة ــ عدم كفاءة التعليم الحالي في تكوين الأساس القادر على أن يتكيف مع حاجات المجتمع المعاصر، وتكوين الاتجاهات العلمية بين الطلاب ليتيح لهم فرصة حل مشكلاتهم اليومية وتقبل التطور الهائل والمتلاحق في كل جوانب الحياة.

هذا بالإضافة إلى عدم الاهتمام بالكشف عن أصحاب المهارات والقدرات الخاصة العلمية والتي ينبغي أن تكون الركيزة الحقيقية لتحمل مسؤولية المشاركة في النهضة الصناعية والتقنية، وهو ما نحن في أشد الحاجة إليه [٢ ص٢٧].

ولأن التعليم المهني لا يصح أن يبدأ قبل مرحلة البلوغ حيث يصعب أن تكتشف قدرات التلاميذ الصغار وميولهم قبل هذه المرحلة، وهي التي تمتد إلى سن ١٥ سنة. ويتعين أن يكون الهدف منها هو تنمية القدرات بصفة عامة وتكوين مهارات يدوية متعددة الجوانب عن طريق ممارسة العمل التلقائي بخامات متعددة، ومحاولة التعرف على أعمالهم، ومن ثم تتحقق تنمية وتأكيد الخبرة العملية من خلال هذه الممارسات التي تتم بناء على وجود مناخ تربوي متكامل.

مسـؤولية المدرسة والمدرس للإسهام في تنمية خبرتي المعرفة والعمل

وبناء على ما سبق فيجب على مدرس التربية الفنية أن يعمل على تزويد التلاميذ بخبرات ومهارات ذات قيمة من حيث تأثيرها الوقتي الذي يتصل بمدى تقبلها، ومن حيث تأثيرها في الخبرات التالية.

فالمهمة الناجحة للمربي تتمثل في تقديم خبرات لا تنفر التلميذ، بل وأن تكون ذات نمط مثمر وابتكاري في الخبرات القادمة كي تصبح خبرة جيدة.

ولعل من أكثر المواد الدراسية توافقًا مع إمكانية التنظيم التقدمي هي مواد التربية الفنية، ولاسيما العملية منها. ذلك أنها وفقًا لطبيعتها المحسوسة تهيىء الغرض لتسلسل خطوات وعمليات تنظيمية علمية.

فالإحســاس بالمشكل الفني والوصول إلى حل سليم له يتطلب السير في خطوات الملاحظة والتأمل والتجريب والمعاناة والتنفيذ والتقويم.

ومن هنا فإن الخبرة المكتسبة من خلال التنظيم التقدمي في تدريس الفنون تكون خبرة ذات نظام علمي ولا غرابة في ذلك، فمما لا شك فيه أن الخبرة الراهنة التي يعكسها التقدم التكنولوجي إنما كانت نتيجة للتطوير العلمي لعمليات إنتاج السلع والفنون العملية [٣، ص٤٥].

ويجب أن تمتد مسؤولية التربية الفنية لتشمل غرس وتنمية الوعي بالمهارات الأدائية، وتكـوين اتجاهات ذواقة للقيم التشكيلية في الإنتاج للفنون التطبيقية، وتفهم خصائص التصميم الجيد من حيث جمال الشكل، وجمال الأداء الوظيفي في الفنون العملية، يساعد على تحسين الخبرة الجمالية وتعميقها. وكذلك فإن تجريب الخامات بقصد تفهم خصائص واكتشاف إمكانيات جديدة لاستخدامها يثري الخبرة الجمالية ويزيد من وضوح معناها.

وعلى ذلك فالمدرسة لها دورها الكبير في تهيئة الإمكانيات والمواقف التي تساعد الطفل على النمـو السليم، وذلـك لا يتحقق عن طريق تلقينـه المعلومات بل عن طريق تنمية استعداداته وميوله وترقيتها إلى أفضل حد ممكن مع توجيهها توجيهًا صحيحًا.

وعلى ذلك ينبغي التعامل مع الفنون التشكيلية، وهي فنون بصرية على أنها ذات قيمة متضمنة معارف ومعلومات وتقنيات يجب أن تعلم بحيث ينال المتعلم قدرًا وافيًا من الخبرات والممارسات الفنية مهما كانت درجة ومستوى استجابته وقدرته الفردية واستعداده بشكل عام [٤، ص٥١].

وبنـاء على ذلـك أصبـح للمتعلم وللطفل بصفة خاصة حاجاته العقلية، النفسية والجسمية محور العمليات التربوية والنشاط العلمي.

من هنا علينا أن نبدأ بالفن والمهارات مع أطفالنا بدءًا من مراحل تعليمهم الأولي، ولا نُضنّ عليهم بالجهد ولا بالوقت ولا بالإمكانيات. فإن البداية مع التلميذ في مراحل حياتـه الأولى تجعـل الفن يكـبر وينمو معه. فالفن كائن حي وحياة الفن مزاولته وتأدية المهارات العديدة فيه [٥، ص٣٨].

فكل شيء لابد أن يبدأ البداية الطبيعية ـــ يبدأ صغيراً ليكبر وينمو ويزدهر، فالتلميذ الـذي ننشـده هو الـذي يجمع بين المعرفة العقلية والمعرفة الوجدانية والعاطفية. ويصل التلميذ بهذه المعرفة عن طريق الحواس المختلفة التي هي بمثابة وسائل وأدوات تساعده على بناء وتوطيد الصلة بينه وبين الوسط الذي يعيش فيه.

فعلى قدر صلاحية الحواس وكيفية استخدامها تكون معرفة الفرد وصلته بالبيئة، فإذا كانت هذه الصلة هزيلة ضعيفة كانت المعرفة كذلك. أما إذا كانت الصلة قوية مدعمة فإن المعرفة تكون قوية مدعمة.

وإذا كانت التربية تنشد هذا التكيف السليم للفرد فإن نصيب التربية الفنية في هذا نصيب بيّن واضح ، فهي تهدف إلى تنمية وتدريب الحواس المختلفة إلى جانب كونها وسائل تحقيق لأغراض محدودة [٦ص، ١٢٠].

فمما ينمي إعجاب التلميذ بعمله الفني أن يشتغل بأداة تعمل كما يريد لها أن تعمل ، فتكون طيعة بين يديه، وتنشأ هذه الصلة العاطفية بينه وبين أدواته وخاماته. وكما عبر عن ذلك الفنان بيكاسو بقوله: «واجب الفنان الأول هو التصالح مع خامته.» ويجب أن يصل التلميذ إلى هذا الحد من المهارة. فقد يعتمد بعض التلاميذ على الشعور والإحساس بفاعلية الأداة والبعض الآخر على أشكالها الجذابة لتوجيه التجريب.

أثر الاهتمام بجناحي المعرفة والعمل في مستقبل المتعلم

ولقد وصف (هربرت ريد) Herbert Read نشاطات الفن في مراحل التعليم العام بأنها نشاطات (اللعب) في مرحلة الحضانة، بينما هي المشروعات في المرحلة الابتدائية، والتعليم الأولي عندنا ــ وتنساب في المرحلة الثانوية متحولة إلى أنماط إنسانية بناءة، مما يؤكد على ضرورة تواصل تعليم الفن في مراحل التعليم العام [٧، ص١٥٢].

فالفن في التعليم العالي لا يوجد له أي أثر، وليس له نظير في أي نظام تعليمي. فالتعليم الجامعي الحالي في أغلب الدول النامية ــ كما يرى الكثيرون ــ يفتقد إلى التربية لأنه تعلم مهني وتخصص حياتي. وقد زاد من المشكلة كثرة القبول الجامعي، مما ساعد على تحويل الجامعة من بوتقة للثقافة إلى معمل تفريغ وظيفي. ومع التكاثر المعرفي للتخصصات الجامعية المتنوعة تنمى ثقافة الفرد، ويُصبح تكوين الشخصية المتكاملة منتقصًا، ذلك أن للفن أهمية في ثقافة الفرد العامة لما له من ارتباط وثيق بشتى ألوان الخبرة الإنسانية ــ كما يحتوي الفن إلى جانب التكوين المعرفي التخصصي المرتبط بالفنانين ومعلمي الفن على التكوين المعرفي العام الذي يدخل في إعداد كل المتعلمين في كل التخصصات. فدارس الطب والهندسة أو التاريخ أو الأدب أو السياسة لابد أن يتناول الأبعاد الإنسانية والجمالية لموضوعات هذه التخصصات حتى تكون هذه الخبرات في الإطار الثقافي الصحيح.

والفن الذي يدرسه التلميذ يُصاغ في أسلوب منفر، لأنه لا يجد من المجتمع المحيط في المدرسة وخارجها إلا أُناسًا يقدمون هذه المادة إلى التلاميذ في أنفة وكبرياء، فيحقرونها بطريقة غير مباشرة لأنها في نظرهم يدوية صناعية، وهم يعيشون في مجتمع لا يقدر أي شيء مهني أو صناعي. فهو مجتمع اعتاد أن يقلل من شأن الصانع أو العامل.

يشير (زت) H. Zett إلى أن الفهم المتعمق للمبادىء الجمالية واستخداماتها العريضة أصبح ضرورة ملحة، وشرطًا مهمًا للتعامل بلغة الشكل في وسط الضوضاء والتلوث على حواسنا وانتشار عدم الحساسية. ومن ثم فقد تُعد الجماليات من أهم وأكثر عوامل الاستقرار الفردية والاجتماعية، وعليه فإن كل فرد كما يقول زت بحاجة إلى درجة من الثقافة العاطفية والوعي بجماليات الوسائط التعبيرية [. ، ص٧٩].

ونخلص من ذلك إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب التالية: تزويد المواطن بالحد الأدنى الضروري من المعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات التي تُناسب المرحلة الجديدة من تطور المجتمع في المجالات الثقافية والاجتماعية والعملية والتكنولوجية، والتي تقتصر على التعليم الابتدائي والمتوسط بصورتها الحالية عن الوفاء بمتطلباتها. ويزيد من تأكيد هذه الحقيقة أن الجيل الذي نتطلع إلى إعداده على هذا النحو هو الجيل الذي تواجه به البلاد مطلع القرن الحادي والعشرين في عالم متغير تتلاحق فيه التغيرات باطراد، مما يحتم مزيدًا من العناية في تكوين هذا الجيل.

يجب أن يزود التلميذ بأساسيات العلم والثقافة من ناحية، وبعض المهارات العلمية والتطبيقية والتقنية والتي يمكن أن تصبح في مستقبل حياته نقطة انطلاق لمشاركة نشيطة منتجة من ناحية أخرى. وبذلك يتكامل تكوينه في الأبعاد الفكرية والنظرية والعملية والتطبيقية وجميعها اعتبارات يجب أن تحظى بنصيبها من الاهتمام.

ويقتضي ذلك أن ينظر إلى المرحلتين الابتدائية والمتوسطة على أنهما يكونان سويًا مرحلة تعليمية واحدة تقوم بتزويد المنتهين منها بألوان المعارف والمهارات الأساسية التي تهيئهم للانخراط في الحياة العملية أو متابعة دراسات أعلى في المراحل التعليمية التالية.

فالنظريات الحديثة للتعليم تهدف إلى أن يتعلم الشخص أولاً كيف يعلم نفسه، وثانيًا كيف يقوم بنفسه، ليتمكن من تصحيح مساره التعليمي، وثالثًا كيف يشغل وقته بطريقة صحيحة سليمة.

ويجب أن نحرص خلال مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط على أن ننمي شخصية التلاميذ، وأن ننمي لديهم القدرة على استعمال عقولهم وأيديهم في حل مشكلاتهم اليومية، والقدرة على عمل أشياء نافعة من تصميماتهم وأن يكتسبوا خلال المواقف التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي بعض أصول العمل الحرفي البسيط إذا دعت حاجة العمل إلى هذه المعرفة.

وأيضًا، الاهتمام بالكشف عن القدرات الطبيعية لدى التلاميذ بأن تنيح لهم فرص النمو إلى أقصى حد ممكن مع إبراز التعاون وأهمية العمل الجمعي وخدمة البيئة المدرسية، وتنمية المهارات اليدوية، من خلال مواقف تعليمية طبيعية حتى يمكن للمنتهين من هذا التعليم والذي لا يستمرون في التعليم الأعلى من الاندماج في الحياة اليومية بنجاح.

فكثير من الصفات والمهارات الأساسية واليدوية والقدرات يمكن أن تنمو إلى درجة كبيرة من خلال دروس الرسم والأشغال اليدوية arts & crafts والتي تسمى التربية الفنية art education.

وقد صدرت كتب كثيرة عالية المستوى في موضوع التربية عن طريق الفن بهدف تحقيق مقتضيات العصر التربوية، وفي الوقت نفسه الاحتفاظ بالتلقائية والصفات الغريزية التي يقضي عليها التعليم الذي يعتمد على الآلية والنمطية.

المراجـــع

[١] ديوي، جون. *الفن خبرة*. ترجمة زكريا إبراهيم، مراجعة زكي نجيب محمود. القاهرة: دار النهضة، ١٩٦٣م.

[٢] خميس، حمدي. *الفن ووظيفته في التعليم*. القاهرة، ١٩٥٨م.
[٣] محمود، زكي نجيب. «الصورة في الفلسفة والفن.» القاهرة، ع٣٧، مارس، ١٩٥٩م.
[٤] Stubbs, C. B. "The Visual Art as Basic Subject School Art", 79, No. 5 (1980) 18-91.
[٥] زكي، لطفي محمد. *نظريات في السلوك الفني وتطبيقاتها التربوية*. ١٩٦٣م.
[٦] البسيوني، محمود. *الفن والتربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٥م.
[٧] ريد، هربرت. *التربية عن طريق الفن*. ترجمة عبدالعزيز توفيق جاد. القاهرة: الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة، ١٩٧٠م.
[٨] صدقي، سرية عبدالرازق. «مؤتمر التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق.» القاهرة: كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٨١م.

Organic Reaction between Knowledge and Art Education Skills in the Educational Process

Abdel Fattah Ahmed Abdullateef
Assistant Professor, Dept. of Art Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study investigates the concept of knowledge that is closely attached to the skills of art education in the total process of education. The educative process remains incomplete if it neglects the practical side provided by art education and concentrates on the cognitive side alone. The study has covered the following points:

1. Creating the feeling for the need of art and its skills that help develop nations.

2. Teacher's responsibility in developing the cognitive experience and work that covers the skills and attitudes in art education.

3. The impact of both cognition and work on the future of the learner.

4. Some recommendations relating to the organic interaction between knowledge, experience, skills and attitudes to the educative process particularly in basic education.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٧١-١٢٦، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

المدارس الفقهية في عصر التابعين «أهل الحديث» و «أهل الرأي»: قراءة نقدية في مراجع تاريخ الفقه الإسلامي الحديثة

حميدان بن عبدالله بن محمد الحميدان

أستاذ مشارك، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. لقد دأب العديد من الباحثين في تاريخ الفقه الإسلامي عند الحديث عن عصر التابعين إلى تقسيم مناهج الفقهاء في هذا العصر إلى اتجاهين متمايزين، أحدهما محافظ مستمسك بالنص لا يعدوه، ولا يتجه إلى الرأي إلا عند الضرورة القصوى، بل إنهم يرون أن أصحاب هذا الاتجاه قد يتوقفون عن الفتوى في حالة عدم وجود النص، وأن هؤلاء هم أهل الحجاز أصحاب مدرسة «أهل الحديث.» وأما الاتجاه الثاني، فهو اتجاه فقهاء العراق أصحاب مدرسة «أهل الرأى.» ويرى الباحثون أنهم يرون أن أحكام الشرع معقولة المعنى، وبالتالي فهي معللة، وعلى الفقيه أن يجتهد في مواجهة القضايا المستجدة اعتمادًا على مبدأ التعليل والقول بالرأي.

وكما يتضح مما سبق، فإنهم لم يكتفوا بالتفريق بين مناهج التابعين فقط بل إنهم ربطوا بين هذا التقسيم والانتماء الإقليمي لكل فقيه من فقهاء التابعين، حيث أهل الحديث في غالبيتهم حجازيون، وأهل الرأي عراقيون.

لقد ساق الباحثون بعض المبررات للتفريق بين مناهج التابعين تبعًا لأقطارهم، وتهدف هذه الدراسة إلى تقصي تلك المبررات، ومعرفة مدى حقيقة اعتبارها أساسًا لوجود اتجاهين فقهيين مختلفين في عصر التابعين أولاً، ثم مدى مصداقية إطلاق مسمى «أهل الحديث» على فقهاء الحجاز و «أهل الرأي» على فقهاء العراق ثانيًا.

مقـدمــــة

لقـد جرت عادة الكثير من البـاحثـين في تاريخ الفقـه الإسـلامي عنـد الحديث عن عصر التابعين إلى تقسيم العلماء من حيث نزعاتهم الاجتهادية إلى اتجاهين متمايزين، هما: «أهل الحديث» و «أهل الرأي.» ويربطون بين هذا التقسيم والمنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها هؤلاء الفقهاء، فأهل الحديث في الحجاز وأهل الرأي في العراق. وينطلق الباحث في بحثه هنا من فرضية تقول بعدم دقة هذا التحديد في هذا العصر المبكر، سواء من حيث أصل التقسيم أو من حيث الانتماء الاقليمي، وما هذا البحث سوى محاولة لاختبار مدى صدق هذه الفرضية.

لقد مهد الباحث لهذا البحث بدراستين شملتا المراكز العلمية ومشاهير الفقهاء فيها خلال عصر التابعين في كل من الحجاز موطن «أهل الحديث»، والعراق موطن «أهل الرأي» [١، ص٢٥؛ ٢، ص٨٩]. وبـالتـالي فإن اهتـمام هذه الـدراسـة سيكـون منصبًّا على استعراض الآراء السائدة في المراجع الحديثة والتعرض لها بالنقد من خلال استعراض نقاط الضعف فيهـا، وإيضـاح تنـاقضها مع الكثير من المعلومات الواردة في المصادر عن هذه المرحلة، كذلك التناقض الموجود لدى القائلين بهذا الرأي في العديد من جزئياته.

«أهـل الحديث» و «أهل الرأي»

ماذا يقصد بهذه العبارة وهذا الإطلاق الذي يتكرر في مراجع تاريخ الفقه الإسلامي، وعلى من يطلق؟ وبشكل عام يمكن القول إن مصطلح أهل الحديث أصبح في وقت من الأوقات علمًا على فريق من العلماء اهتموا بجمع الآثار واتجاههم الفقهي قائم على العمل بألفـاظ النصوص من القرآن والسنة وآثار السلف دون التنقيب عن مقصد الشارع فيها، والتوجه نحو تحقيق هذا المقصد عندما يواجهون بقضية لا يحكمها نص من القرآن أو السنة أو آثار السلف.

أما مصطلح أهل الرأي، فقد أصبح عَلَمًا على ذلك الفريق من العلماء الذين يرون أنه مع كون المصـادر الأصلية للاجتهاد والحكم هي القرآن والسنة، فإن ذلك لا يمنعهم من

استخدام الرأي في حالة عدم وجود النص، انطلاقًا من تقويمهم للأحكام الشرعية، وأنها إنما شرعت لمقاصد، وأن وظيفة المجتهد الأساسية هي التعرف على مقاصد الأحكام الشرعية، والجمع بين المتشابهين، والتفريق بين المختلفين.

والسؤال الذي يُثار في هذه الدراسة هو، من هم الفقهاء الذين يصح أن يُطلق عليهم هذا المصطلح وإلى أي عصر ينتمون؟ حيث إن المسمى لا يطلق إلا بعد وجود أولئك الذين ينطبق عليهم هذا الوصف. في الواقع إننا لا نجد جوابًا واضحًا في المراجع الحديثة لهذا السؤال، فهناك الكثير من الخلط والتناقض في تطبيق هذا المصطلح. وفي الغالب نرى أن كل باحث يكرر ما سبق أن كتبه الباحثون الآخرون قبله حول الموضوع، ويشير إلى هذه الظاهرة أحد الباحثين بقوله: «وإذا استثنينا قليلاً من المحققين الذين وقفوا عند هذه العبارة محاولين الرجوع بها إلى أصل إطلاقها، ومسمى أهلها، فإن الكثرة الغالبة من المؤرخين كانوا يذكرونها نقلاً عمن سبقهم وتقليدًا لهم» [٣، ص١٩]. ويمكن القول: إن الشيء الذي يكاد يتفق عليه معظم الباحثين المحدثين في تاريخ الفقه الإسلامي، هو أن عصر التابعين هو العصر الذي شهد ظهور هاتين النزعتين في الفقه الإسلامي، وأن علماء التابعين من أهـل الحجاز عامة وأهل المدينة خاصة هم أهل الحديث، بينما ظهر اتجاه أهل الرأي في العراق لاسيما لدى علماء التابعين في الكوفة، وأشار هؤلاء الباحثون إلى المبررات التي يرون أنها كانت سببًا في ظهور هذه النزعات.

إن أولى الخطوات المنهجية في تصوري لتقصي هذه المصطلحات والبحث عن أصل إطلاقها تتمثل في العودة إلى المصادر الأولية وتتبع الإشارة إلى هذه المصطلحات، وعلى من كانت تطلق. إن بالإمكـان القـول باديء ذي بدء بأن إطـلاق مسمى أصحاب الحديث وأصحاب الرأي أصبح واضحًا خلال القرن الثالث الهجري، وعرف من تنطبق عليهم هذه الصفة، بدليل الإشارة إلى هذا المصطلح في أوائل كتب الخلاف الفقهي. نجد ذلك عند أبي عبدالله محمد بن نصر المروزي (ت ٢٩٤هـ) في كتابه *اختلاف العلماء* حيث يشير إلى هذه التسميات، وإطلاقه لهذه المصطلحات دون ذكر لمن يعني بذلك يدل على أنها قد أصبحت

علمًا على مجموعة معينة من العلماء، وليست بحاجة إلى تعريف حيث إن معاصريه يدركون من يعنيهم بهذه التسميات [٤، ص٢٥] [١].

وإذا كان المروزي لم يتحدث عن مدرستين فقهيتين مختلفتين، وإنما فقط يشير إلى فئتين، فقد أشار إلى ذلك الشهرستاني عند حديثه عن أصناف المجتهدين، ومع أنه قسم الفقهاء إلى «أصحاب الحديث،» و «أصحاب الرأي،» إلا أنه كان واضحًا فيمن يعنيهم بهذا التقسيم، حيث يقول: «ثم المجتهدون من أئمة الأمة محصورون في صنفين لا يعدوان إلى ثالث، أصحاب الحديث و «أصحاب الرأي» [٥، ص٢٠٠]. ثم يبين من هم الذين ينتمون إلى هذين الصنفين، فيقول: «أصحاب الحديث وهم أهل الحجاز، هم أصحاب مالك بن أنس وأصحاب محمد بن إدريس الشافعي، وأصحاب سفيان الثوري . . . » [٥، ص٢٠٠]. ثم يضيف مبينًا الفريق الآخر بقوله: «وأصحاب الرأي وهم أهل العراق، هم أصحاب أبي حنيفة» [٥، ص٢٠٠]. وواضح من هذا التقسيم أن الشهرستاني لم يصنف علماء التابعين إلى «أهل رأي» و «أهل حديث،» وإنما كان يرى أن ذلك التقسيم ينطبق على العلماء في عصر الأئمة المجتهدين. ويؤيد هذا الذي ذهب إليه الشهرستاني أن فخر الإسلام البزدوي عندما يتحدث في مقدمة أصوله عن منهج المدرسة الحنفية يؤكد أن هذا التقسيم كان في عصر الأئمة المجتهدين، إذ يقول: «وهم ـ يقصد الحنفية ـ أصحاب الحديث والمعاني، أما المعاني فقد سلم لهم العلماء حتى سموهم أصحاب الرأي» [٦، ص١٦].

ويقول عبدالعزيز بن أحمد البخاري في توضيح ذلك: «وإنما سموهم بذلك لإتقان معرفتهم بالحلال والحرام، واستخراجهم المعنى من النصوص لبناء الأحكام، ودقة نظرهم فيها وكثرة تفريعهم عليها، وقد عجز عن ذلك عامة أهل زمانهم فنسبوا أنفسهم إلى الحديث، وأبا حنيفة وأصحابه إلى الرأي» [٧، ص١٦]. وبعد عصر الشهرستاني والبزدوي والبخاري نجد العلامة ابن خلدون يتعرض لظاهرة الانقسام في المناهج الاجتهادية. وهنا

---

١ ويظهر هذا الأمر بوضوح عند الرجوع إلى مناقشاته وطريقة عرضه لوجهات نظر العلماء حيث نراه يقول: «وقالت طائفة من أصحاب الحديث.» ويقول: «وقال أصحاب الرأي.» ويتكرر هذا الأمر في معظم صفحات الكتاب؛ انظر ـ مثلاً ـ [٤، ص ص٢٥، ٢٦، ٣٨، ٤٥، ٥١، ٥٧، ٥٩].

ـ أيضًا ـ نجد أنه كان دقيقًا في وصفه لمن تنطبق عليهم هذه الظاهرة من الفقهاء، فهو يقول بعد أن تحدث عن تطور علم الفقه «وانقسم الفقه فيهم إلى طريقتين، أهل الرأي والقياس وهم أهل العراق، وطريقة أهل الحديث وهم أهل الحجاز، وكان الحديث قليلاً في أهل العراق فاستكثروا من القياس ومهروا فيه فلذلك قيل أهل الرأي ومقدم جماعتهم الذي استقر المذهب فيه وفي أصحابه أبو حنيفة وإمام أهل الحجاز مالك بن أنس والشافعي من بعده» [٨، ص٤٤٦]. وهو كسابقيه ينسب هذه الظاهرة إلى عصر الأئمة المجتهدين.

لقد تعرض الدهلوي في حديثه عن أسباب الاختلاف إلى هذا الموضوع محاولاً تبين الجذور التاريخية لهذين الاتجاهين في حديثه عن أسباب الاختلاف بين «أهل الرأي» و «أهل الحديث» وقال: «اعلم أنه كان من العلماء في عصر سعيد بن المسيب وإبراهيم والزهري وفي عصر مالك وسفيان وبعد ذلك قوم يكرهون الخوض بالرأي، ويهابون الفتيا والاستنباط إلا لضرورة لا يجدون منها بدًا.» ثم يضيف: «وروى نحو ذلك عن عمر وعلي وابن عباس وابن مسعود في كراهة التكلم فيما لم ينزل» [٩، ص٤٦]. ويتحدث كذلك عن الجذور التاريخية للطائفة الأخرى فيقول: «وكان بإزاء هؤلاء في عصر مالك وسفيان وبعدهم قوم لا يكرهون المسائل ولا يهابون الفتيا، ويقولون على الفقه بناء الدين فلابد من إشاعته ويهابون رواية الحديث.» ويدلل على ذلك بأقوال ينقلها عن الشعبي وإبراهيم النخعي [٩، ص٥٧].

وعلى الرغم من أن الدهلوي قد ذكر من بين العلماء الذين يتهيبون الرأي والقول به بعض من علماء التابعين، إلا أنه من الملاحظ أنه يتحدث عن الظاهرة بشكل عام دون أن يربطها بعصر معين، ولا بمنطقة جغرافية معينة، بل إنه حين أعاد هذه الظواهر إلى جذورها في عصر الصحابة ساوى بين من يعتبرون أساتذة لعلماء التابعين في المدينة، وبين أساتذة علماء التابعين في العراق. وحينما يتحدث عن القوم الذين يكرهون الخوض في الرأي فإنه ينقل عن ابن مسعود رأيه في ذلك، وهو أستاذ العراقيين من التابعين، وفي الوقت نفسه ينقل قول أستاذ أهل الحجاز ابن عمر لجابر بن زيد: «لا تفت إلا بقرآن ناطق أو سنة ماضية» [٩، ص٤٦]. وفي طبقة التابعين نراه يذكر أبا سلمة بن عبدالرحمن ـ أحد فقهاء المدينة ـ

وهو يقول للحسن البصري: «لا تفت برأيك إلا أن يكون سنة عن رسول الله ﷺ أو كتاب منزل» [٩، ص٤٦]. وينقل عن أحد علماء الكوفة المشهورين وهو عامر الشعبي قوله: «ما حدثوك هؤلاء عن رسول الله ﷺ فخذ به، وما قالوه برأيهم فألقه في الحش» [٩، ص٤٦]. كما يروى عن الأعمش قوله: «كان إبراهيم يقول: يقوم عن يساره، فحدثته عن سميع الزيات عن ابن عباس أن النبي صلى الله عليه وسلم أقامه عن يمينه فأخذ به» [٩، ص٣٥].

ويتضح عدم تفريق الدهلوي بين العصور من قوله: «في عصر سعيد بن المسيب وإبراهيم والزهري وفي عصر مالك وسفيان» [٩، ص ص٤٦، ٥٧] مع أنه واضح أن هذه الأسماء لا تنتمي إلى طبقة واحدة، فابن المسيب وإبراهيم النخعي من طبقة والزهري من طبقة أخرى، ومالك وسفيان في عصر الأئمة المجتهدين. ويؤكد رأينا في أن الدهلوي لم يربط بين الاتجاهات الفقهية ومدارسها التي ظهرت في عهد التابعين، أنه حينما أراد أن يفسر سبب الاختلافات بين المدرسة الفقهية في الحجاز والمدرسة الفقهية في العراق، أرجع ذلك إلى أسباب لم يكن من بينها الاختلاف في المنهج [١٠، ص ص١٤٣، ١٤٤]. واعتمادًا على ما سبق فإنه يمكن القول: إن المصادر الأولية في تاريخ الفقه الإسلامي، على الرغم من إشارتها إلى وجود نزعتين في الاتجاهات الفقهية، إلا أنها لم تربط بين هذا الوجود وعصر التابعين، كما أنها لم تجعل العامل الجغرافي عاملاً مهما في ذلك. وقد ركزت هذه المصادر في بحثها لهاتين النزعتين على عصر الأئمة المجتهدين مما يدل على أن الأمر لا يتعلق بطبقة التابعين ولا بالمدرسة الحجازية أو العراقية في عصرهم.

تطـور هذه الفكـرة في المصادر الحديثة

في النصف الأول من القرن الرابع عشر الهجري صدرت بعض المصادر المتخصصة في تاريخ الفقه الإسلامي، وشهدت هذه الفكرة تطورًا واضحًا باتجاه تأصيل ظهورها في عهد التابعين. ومن أهم ما صدر في هذه الفترة كتاب *تاريخ التشريع الإسلامي*، تأليف محمد الخضري صدر عام ١٣٣٩هـ/١٩٢٠م، وكتاب *الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي* لمؤلفه محمد بن الحسن الحجوي والذي صدر عام ١٣٤٠هـ/١٩٢١م.

ويلاحظ أن الباحث في المصدر الأول أعطى لهذه الفكرة اهتمامًا كبيراً وجعلها أحد السمات التي يتميز بها عصر التابعين فبعد أن تحدث عن عصر الصحابة وأن فتاويهم ترتكز على القرآن والسنة أولاً، ثم على الرأي والقياس ثانيًا، قال: «ولما جاء هذا الخلف [يقصد التابعين] وجد منهم من يقف عند الفتوى على الحديث ولا يتعداه يفتي في كل مسألة بما يجده من ذلك، وليست هناك روابط تربط المسائل بعضها ببعض. ووجد فريق آخر يرى أن الشريعة معقولة المعنى ولها أصول يرجع إليها فكانوا لا يخالفون الأولين في العمل بالكتاب والسنة ما وجدوا إليها سبيلاً.» ثم يضيف: «وكانوا لا يحجمون عن الفتوى برأيهم» [١١، ص ص١٤٣ - ١٤٤]. ثم يربط بين هاتين النزعتين والمنطقة الجغرافية، حيث يقول: «وكان أكثر أهل الحجاز أهل حديث، وأكثر أهل العراق أهل رأي» [١١، ص١٤٥]. وقد كان لهذا الرأي تأثير كبير على الباحثين فيما بعد حيث وجدنا هذه الفكرة تتكرر في معظم ما كتب حول الموضوع دون نظر دقيق فيها ولا تمحيص لهذا الرأي.

أما المصدر الثاني، فإننا نجد أن الحجوي عند حديثه عن حالة الفقه في زمن صغار الصحابة وكبار التابعين يشير إلى افتراق الفقهاء إلى عراقيين وحجازيين معيدًا ذلك إلى تأثرهم بأساتذتهم حيث تأثر أهل الكوفة بابن مسعود، ودعواهم بأن السنة ما لديهم، وعدم موافقة الحجازيين لهم على رأيهم، ودعواهم المضادة بأن حديثهم مقدم على حديث غيرهم، والحديث الذي لا أصل له بالحجاز ليس بحجة. وقد بيّن الحجوي أن أصل هذا الاختلاف يعود إلى تفرق الصحابة في الأمصار وأخذ أهل كل بلد رواية معلمهم الأول، ومن ثم العمل بمقتضى ما أفتى به مفتوهم وقضى به قضاتهم وإن كانت المناظرة العظمى والمعركة الكبرى إنما حميت في هذا العصر بين المدنيين والكوفيين [١٢، ص ص٣١٠-٣١٢]. ولو أن الحجوي اقتصر على هذا الرأي لكان أقرب ما يكون إلى الرأي الذي عبرت عنه المصادر الأولية، ولكن مثله مثل الخضري طوّر هذه الفكرة بقوله: «وفي هذا العصر بدأ النزاع بين أهل الحديث وأهل الرأي وافترق الفقهاء حزبين، حزب السنة والأثر وحزب الرأي الذي صار فيما بعد يسمى بالقياس، فأهل السنة والأثر هم أهل الحجاز ورئيسهم سعيد بن المسيب، ثم تفرعوا فيما بعد إلى مالكية وشافعية وحنابلة وظاهرية وغيرهم، كل هؤلاء يزعم التمسك بالأثر ولا ينتمون إلى الرأي، أما أهل العراق فكانوا يميلون إلى الرأي ورئيسهم

حامل لوائه هو إبراهيم النخعي، ولهذا يقال لأصحاب الرأي عراقيون» [١٢، ص٣١٥]. وهذا الرأي لا يستقيم مع ما سبق أن أشار إليه الحجوي في تفسيره لافتراق العلماء وكونه يعيد ذلك إلى تمسك أهل كل قطر بما لديهم من السنة والأثر يستوي في ذلك أهل الحجاز مع أهل العراق، كما أن هذا الرأي يتناقض مع ما ورد عن الحجوي في قوله: «على أن التحقيق الذي لا شك فيه أنه ما من إمام منهم إلا وقد قال بالرأي، وما من إمام منهم إلا وقد تبع الأثر، إلا أن الخلاف وإن كان ظاهره في المبدأ لكن في التحقيق إنما هو في بعض الجزئيات يثبت فيها الأثر عند الحجازيين دون العراقيين فيأخذ به الأولون ويتركه الآخرون لعدم اطلاعهم عليه أو لوجود قادح عندهم» [١٢، ص٣١٦]. كل ذلك يجعلنا نعتقد بأن الحجوي لم يلاحظ تناقض هذه العبارة مع ما سبق أن صدر عنه مما يجعلنا نميل إلى أنه لم يقصد من عبارته السابقة، والتي تحدث فيها عن أهل الحديث وأهل الرأي، أن يعيد اختلاف الفقهاء في كل من الحجاز والعراق إلى اختلاف المنهج، بدليل ما سبق، وأيضًا تأكيده على الأسباب القطرية، كما يتبين ذلك من قوله: «فإذا اختلفت أقوال الصحابة والتابعين، فالمختار عند كل عالم مذهب أهل بلده وشيوخه لأنه أعرف بالصحيح من أقاويلهم من السقيم، وقلبه أميل إلى فضلهم وأدعى للأصول المناسبة لها» [١٢، ص٣١٧].

وعلى الرغم من ذلك فإننا نعتبر أن ما أورده كلٌ من الخضري والحجوي فيما يتعلق بوجود النزعات الفقهية في عهد التابعين يشكل منعطفًا في تاريخ الفقه الإسلامي، حيث أخذ الذين يتناولون هذه المسألة بعدهما يتجهون إلى تأكيد هذه الظاهرة في عهد التابعين. وبعد هذين المصدرين صدر بحث لثلاثة من أساتذة كلية الشريعة في الأزهر حول الموضوع. وقد أكد الباحثون على هذه الظاهرة واعتبروها حقيقة مسلمة، وقد تحدث البحث عن جذور هذه الظاهرة في عصر الصحابة وأنهم كانوا طرائق قِدَدًا في مناهجهم، وقد أسهموا في نمو هذه الظاهرة عن طريق نقلها لتلاميذهم من التابعين. وعندما يتحدث الباحثون عن المناهج الفقهية في عهد التابعين نجد القول: «كان من علماء هذا العصر الوقافون عند النصوص والأثر ولا يحيدون عنها ولا يلجئون إلى الرأي إلا عند الضرورة وهم أهل الحجاز وعلى رأسهم سعيد بن المسيب.» ويضيف البحث، «وكانت طائفة أخرى لا

ترى رأيهم، وتعيب عليهم جمودهم وأولئك أهل العراق وعلى رأسهم إبراهيم النخعي، كان هذا الفريق من الفقهاء يرى أن أحكام الشرع معقولة المعنى، مشتملة على مصالح راجعة للعباد وأنها بنيت على أصول محكمة وعلل ضابطة لتلك الحكم فكانوا يبحثون عن تلك العلل والحكم» [١٣، ص ص١٧٥، ١٧٦]. في المرحلة التالية لصدور هذه البحوث نستطيع أن نقسم الباحثين الذين تناولوا هذه الفكرة إلى فئتين، لكل فئة اتجاهها الخاص ونظرتها إلى هذه الفكرة من حيث تأصيلها لها وإطلاقها على العلماء من التابعين. الفئة الأولى، على الرغم من إشارتها إلى ما ورد في المصادر وقبول بعض الباحثين فيها لهذه الفكرة، إلا أنها لم تغفل أسباب الاختلاف الأخرى، ولم تحاول أن تجعل الانقسام يستند على اختلاف المنهج فقط، بل نظرت إلى أمور أخرى تحكم أسباب الاختلاف. أما الفئة الثانية فهي التي أخذت هذه الفكرة كما عبر عنها الباحثون في المصادر التي سبقت، وكررتها دون نقاش يذكر حول أساس هذه الفكرة ونشأتها.

الفئة الأولى

من أوائل ما صدر من البحوث والذي يتلاءم مع توجه هذه الفئة من الباحثين، ما كتبه محمد يوسف موسى في كتابه *تاريخ الفقه الإسلامي*، حيث أخذ بمبدأ انقسام علماء التابعين بين أهل الحديث وأهل الرأي، حيث يقول: «وكان سعيد بن المسيب هو الزعيم الأول لأهل الحديث، وهو رأس علماء التابعين.» ثم يضيف: «وكان إبراهيم بن يزيد النخعي هو زعيم أهل الرأي وكان جمهرة الأولين بالحجاز، وجمهرة الآخرين بالعراق» [١٤، ص١٦٠]. ولكنه مع ذلك يشير إلى أن إمام مدرسة الحديث والذي من المفروض أن يتوقف عند النص، لا يعدوه إذا كان موجودًا، وإذا لم يوجد يتوقف عن الفتوى تحرجًا ـ هذا الإمام يذكر موسى أنه مع غيره من علماء المدينة يجتهد برأيه، حتى وإن أوصله اجتهاده إلى مخالفة النص حيث يقول: «ترى من كبار التابعين من يتركون العمل بالنصوص المطلقة أو العامة لأنهم رأو العمل بها ينافي المصلحة، فكان أن عملوا ما يحقق هذه المصلحة، وإن كان في هذا تقييد للنص أو تخصيصه أو ترك ظاهره، ومن ذلك إجازة التسعير [وهو رأي سعيد بن المسيب]، وعدم قبول عروة بن الزبير ـ أحد الفقهاء السبعة ـ توبة من تاب بعد تلصص وقطع الطريق» [١٤، ص١٢٧]. وكان من المفروض أن تقوده هذه الملاحظة إلى رفض

المسيب]، وعدم قبول عروة بن الزبير ـ أحد الفقهاء السبعة ـ توبة من تاب بعد تلصص وقطع الطريق» [١٤، ص١٢٧]. وكان من المفروض أن تقوده هذه الملاحظة إلى رفض فكرة أهل الحديث وأهل الرأي في هذه المرحلة من تاريخ الفقه الإسلامي، ولكن يبدو أن الأمر التبس عليه من حيث تداخل العصور، فهو يشير إلى أن علماء الصحابة والتابعين بشكل مطلق وقفوا إزاء النصوص الموقف الذي يتطلبه العقل الحكيم، وأن الأحكام قد شرعت لعلل وأنهم قد سعوا لتعرف هذه العلل وتلك المقاصد [١٤، ص١٢٧]. ومع ذلك فهو يشير إلى اتجاه «أهل الحديث واتجاه أهل الرأي» في هذه المرحلة مع أن طريقة إشارته إلى ذلك توحي بأنه قد لا يكون متأكدًا من المرحلة التي ظهر فيها هذا الاتجاه. ففي عرضه له قد يفهم أنه يعود إلى عصر متأخر عن عصر كبار التابعين فهو يقول: «وسنتناول هذا العامل، وهو اختلاف أهل الحديث وأهل الرأي في طرق أخذ الأحكام الفقهية واستنباطها في هذا الموضع بإيجاز حتى يجيء موضع تفصيل الكلام فيه أيام أتباع التابعين» [١٤، ص١٣٦]. ولعل في هذه العبارة ما يوحي بأنه يرى أن هذه الظاهرة لم تبرز بوضوح إلا بعد عصر التابعين، وأن ما أشار إليه من وجودها في عصرهم إنما تبع فيه من سبقه. أما علي حسن عبدالقادر فحين ناقش هذه الظاهرة كان أكثر تحفظًا من سابقيه في هذا المجال، وبذل محاولات جادة في سبيل التعرف على هذا المصطلح وعلى من يطلق. ولا أدل على ذلك من أنه تجنب أن يربط بين المنهج والقطر، وإن كان قد أشار إلى مدرستين مختلفتين في هذه المرحلة فهو يقول: «كان أهم هذه المدارس مدرسة المدينة، ثم مدرسة الكوفة أو بعبارة أخرى مدرسة الحجاز ومدرسة العراق، فهاتان المدرستان جمعتا كل مسائل الفقه التي ظهرت في هذا الوقت» [١٥، ص٣١٨]. ولكنه بعد أن أشار إلى وجود هاتين المدرستين وأصل مذهب كل منهما، وظروف نشأته، أوضح أهمية دراسة كل منهما دراسة متعمقة. لماذا؟ يجيب على ذلك بقوله: «فإذا ما تيسرت دراسة هذه المدرسة ودراسة مدرسة العراق ومبادىء كل منهما الفقهية والاختلافات بينهما، أمكن من غير شك تعرف مدارس الحديث ومدارس الرأي وتمييز معالمها الغامضة، والحكم الصائب في نشأة المذاهب بعد ذلك» [١٥، ص١٤٣]. إذًا فهو يرى أن معالمها غامضة، ولم يشارك من سبقه الرأي، بأن الأمر قد انجلى وأن عصر التابعين الذي شهد ظهور هذه المدارس قد شهد ـ أيضًا ـ بروز مناهج اجتهادية متميزة واضحة المعالم أمكن أن يطلق عليها أهل الحديث ،وأهل الرأي، ويجمل رأيه في أساس

الاختلاف بين المدرستين بقوله: «إنه يظهر أن الاختلاف الحقيقي بين هذه المدارس القديمة لم يكن اختلافًا راجعًا إلى الارتباط الشخصي بمذهب رجل واحد ولم يكن راجعًا إلى اختلاف جوهري في المبادىء، ولكنه كان يرجع إلى اختلاف أهل البلدان» [١٥، ص١٦٣]. ويؤكد هذا الرأي في عبارة أخرى عند حديثه عن المنهج والموقف من الأخذ بالرأي وكون المدارس متساوية في هذا الشأن: «إن هذه المدارس كانت تقوم على الرأي المستند إلى هذه التقاليد. ولم يتوفروا على الدليل والتوجيه لآرائهم إلا بقدر قليل» [١٥، ص١٦٤]. ويبين بعد ذلك أن الانقسام والتمايز في المنهج لهذه المدارس يعود إلى مرحلة متأخرة حيث يقول: «حتى إذا ما جاءت الطبقة التالية، اهتمت بتوجيه هذه الآراء، الأمر الذي ظهرت صورته الأولى في مدرسة الحديث والرأي بعد ذلك» [١٥، ص١٦٥]. وعندما يحلل آراء هذه المدارس يستنتج أن آراء مدرسة المدينة وفقهائها السبعة أقرب إلى السنن النبوية، بخلاف مدرسة أهل الكوفة حيث كانت آراء علمائها أبعد عن السنن، وفي تفسيره لذلك لا يعيده إلى الاختلاف بينهم في المناهج وإنما لاختلاف الظروف في كل منهما [١٥، ص١٦٥].

وإذا كان علي عبدالقادر قد شك في وجود هاتين الطائفتين في عهد التابعين فإن باحثًا آخر هو عبدالمجيد محمود قد أكد على رفض إطلاق مصطلح «أهل الرأي وأهل الحديث» على الفقهاء في عصر التابعين لأنه يرى أن هذا العصر لم يشهد حدوث هذه الظاهرة حيث يقول: «وإطلاق مدرسة المدينة ومدرسة الكوفة أو بعبارة أخرى مدرسة الحجاز أو مدرسة العراق على هاتين الطائفتين المتميزتين في عصر التابعين أصدق تاريخًا وأدق تعبيرًا وأولى بالمنهج العلمي من أن يطلق عليهما: أهل الحديث وأهل الرأي، لأن الاختلاف بينهما لم يكن اختلافًا في مصادر التشريع والمنهج بقدر ما كان اختلافًا في التلقين وتنوعًا في الأساتذة، وتباينًا في البيئة والعرف ولذا لم تعرف هذه العبارة في عصر التابعين» [٣، ص٢١]. وبعد أن يسوق المبررات التي بنى عليها هذا الرأي يجمل مظاهر الاتفاق والاختلاف بين المدرستين ويؤكد على اعتماد كل منهما على القرآن والحديث في تعرف الحكم، وأن كلًّا منهما استعمل الرأي بدرجات متفاوتة، واتجاههما إلى الواقع في مناقشة الأحكام واختلاف بيئتها قد يبرر اختلاف أحكامهما، حيث صبغت كل بيئة فقه علمائها بصبغتها، ويبين مدى اعتزاز كل مدرسة بأساتذتها من فقهاء الصحابة [٣، ص ص٣٠-٣٨]. كل ذلك يجعل هذا

البحث يبرز من بين الأبحاث التي ناقشت هذا الموضوع حيث وقف الباحث فيه موقفًا نقديًا من تلك العبارة التي تكررت في مصادر تاريخ الفقه الإسلامي. ويمكن اعتبار البحث الـذي ألفـه خليفـة با بكـر وآخـرون، وتطرقوا فيه إلى هذا الموضوع من هذه الفئة من الأبحاث، فهم بعد أن أشاروا إلى وجود هاتين الطائفتين، نجد أنهم لم يهملوا ما لاحظوه من أن الباحث لا يستطيع أن يفرق بينهما على أساس المنهج الفقهي. والعبارة التي ختم بها بحث هذه النقطة جاءت لتهدم ما سبقها من رأي حيث تنص: «إن وصف أهل الحجاز بأهل الحديث لا يعني بحال تجريدهم من استعمال الرأي إذا دعت ضرورة لذلك، كما أن وصف أهـل العـراق بأهـل الـرأي لا ينفي عنهم سمة الإقدام على الحديث والإفتاء بناء عليه.» ثم يضيف: «فليس الاختلاف بين العراقيين والحجازيين في حقيقة الأمر اختلافًا في الأخذ بالرأي وعدم الأخذ به ولعلهم هنا يتفقون» [١٦، ص٢٥٢]. فإذا لم يكن الخلاف بين الـطائفتـين حول الرأي فلماذا نجعل الرأي علامة على فئة والحديث علامة على أخرى، ويجيب الباحثون عن ذلك بالقول: «وإنما اختلافهم في أمر آخر وهو الحديث كثر عند فريق فأكثر من الأخذ به وأقل من الرأي، وقل عند فريق آخر فأكثر من الأخذ بالرأي مع إقرار الكل بالأخذ بالرأي والحديث» [١٦، ص٢٥٢]. إذن الأمر لا يتعدى حدود القلة والكثرة وليس اختلافًا في المنهج، وهذا يقوض أساس نظرية الانقسام في المنهج بين علماء التابعين، ولم يقم أحد بحصر الآراء الفقهية ويبحث في أساسها هل هو الرأي أم الحديث حتى يمكن الحكم بناء على القلة والكثرة، والنظرة السائدة تقوم على أساس اعتبار أن أهل الحديث بعيدين عن الرأي إلا عند الضرورة القصوى التي لم تحدد، وأهل الرأي هم الذين لا يقبلون بالأثر وبدلاً منه يتجهون إلى التعليل واستنباط الأحكام الشرعية.

الفئة الثانيــة

من الممكن القول بأن معظم المراجع الحديثة التي تناولت موضوع الدراسة تنتمي إلى هذه الفئة، حيث تلقت فكرة «أهل الحديث» و «أهل الرأي» من المراجع التي سبقتها، وأكدت ظهورها في عصر التابعين. وتكاد المبررات التي ساقها الباحثون من هذه الفئة أن تكون صورة مكررة في كل بحث، لذلك فإننا لن نناقش هذه المبررات هنا بل سنرجئها

حيث تخضع لمعالجة مستقلة وشاملة فيما بعد، وسنكتفي هنا بعرض نماذج من وجهات النظر السائدة في تلك المصادر للتعرف على رأيها في مصطلح أهل الحديث وأهل الرأي.

محمد سلام مدكور في بحثه عن مناهج الفقهاء تعرض لهذا المصطلح وتبنى الرأي القائل بظهوره في عصر التابعين، ويرى أن هذه النزعة هي امتداد لما كان عليه الوضع في عصر الصحابة، مؤكدًا على الربط بين النزعات الاجتهادية والمناطق الإقليمية حيث أهل الحـديث في الحجاز وأهل الرأي في العراق، واعترض على النقد الذي يوجه لهذا الرأي بقوله: «لذا فإننا لا نتفق مع صاحب هذا الرأي في نقده للمؤرخين الذين يربطون التفرقة بالبيئة دون نظر منهم إلى الاعتبارات والفوارق الأخرى التي تميز بينهم، إذ الواقع أن أحدًا لم يقصر أساس التفرقة بين المدرستين على البيئة وحدها، وأن من تعرض لها اعتبرها عاملاً من عوامل تكوين اتجاه فقهاء الكوفة، واتجاه فقهاء المدينة» [١٧، ص١١٦]. وفي الوقت الذي نتفق معه على أن بعض الباحثين قد أشاروا إلى بعض العوامل الأخرى في حديثهم عن الاتفاق والاختلاف بين فقهاء المدينة وفقهاء الكوفة، ولكن ما نختلف فيه هو أنه حتى أولئك الذين تعرضوا لتلك العوامل لم يعطوها القدر نفسه من الأهمية التي أعطيت للمنطقة التي ينتمي إليها الفقيه، بل إن الحديث عن العوامل الأخرى جاء ليؤكده فكرة الاختلاف بسبب الانتـماء الإقليمي باعتبـار هذه العـوامـل مبررات للتفريق بين المدرستين. وليس صحيحًا من وجهة نظرنا أن النظرة إلى البيئة شكلت فقط أحد العوامل، بل إنها في كثير من كتابات الذين تعرضوا لهذا المبدأ كانت العامل المهم والحاسم في تقويم المنهج الاجتهادي لهذه المرحلة بما فيهم الباحث نفسه [١٧، ص ص ١٠٢، ١٢٠]. وفرق بين أن تكون البيئة عاملاً مؤثرًا على الفقيه في اجتهاداته، وذلك أمر مقبول، وبين أن نقول بأن فقيها ما لأنـه ينتمي إلى منـطقـة معينـة فإن له موقفًا محددًا من الرأي والحديث ينطلق من انتمائه الإقليمي. ومن هؤلاء ـ أيضًا ـ محمد مصطفى شلبي حيث يشير بإيجاز إلى هذا الموضوع متبنيـًا مبـدأ الانقسـام في عصر التـابعين حيث يقول: «تفرقوا فرقتين، فرقة وقفت عند النصوص فتوقفوا عن الإفتاء إذا لم يجدوا نصًا،» ثم يقول: «وفرقة أخرى رأت أن أحكام الله معللة بعلل، وشرعت لغايات فتتبعت علل الأحكام، وتوسعت في استعمال الرأي.» ويضيف: «وكان مركز الفريق الأول المدينة بالحجاز، ومركز الفريق الثاني الكوفة بالعراق» [١٨، ص ص١٢٧، ١٢٨].

بالطريقة نفسها نجد أن النبهان عند بحثه لهذه المسألة يركز على أن هذين المنهجين وجدًا بعد عصر الصحابة ويصف منهج المدرسة المدنية «أهل الحديث» بقوله: «كان منهج مدرسة الحديث يقوم على أساس الأخذ بالقرآن والسنة، وإذا لم يجدوا نصًا أو إجماعًا أو اجتهادًا فعندئذ يتوقفون عن الفتوى.» ولأنه وجد من الصعب إطلاق هذا الحكم الجازم في المسألة فإنه يضيف: «وقد يلجأون إلى الرأي في أضيق الحدود مع كراهيتهم له». ويصف المدرسة العراقية «أهل الرأي» بقوله: «وأهم ما نلاحظه في منهج العراقيين هو عدم تهيبهم من الفتيا وعدم خشيتهم من إبداء رأيهم في أية مسألة معروضة سواء كانت واقعية أو افتراضية» [١٩، ص١٥٠]. محمد أنيس عباده بعد أن أشار إلى أن الطريقتين قد بدأتا في عصر الصحابة، وأنهم أورثوها لتلاميذهم، حدد أصحاب هاتين الطريقتين بقوله: «وقد اشتهر الأولون باسم أهل الحديث كما سمى الآخرون بأهل الرأي»، ويضيف قائلاً: «وقد شاع مذهب الحديث في الحجاز وعلى الأخص في المدينة»، وعن الفريق الثاني يقول: «كان في الكوفة العراقية مدرسة أهل الرأي» (١٠، ص ص٢٦٢، ٢٦٣، ٣٦٥]. يتفق يوسف قاسم مع محمد أنيس عباده في أصل النشأة لهذين الاتجاهين فيقول: «وهكذا نشأت مدارس الفقه الإسلامي تبعًا لاتجاهات الصحابة وأساليبهم العلمية، فما من بلد إلا وفيها فقهاء يتمسكون بظواهر النصوص، وفقهاء آخرون يبحثون عن أسرار التشريع.» ثم يضيف: «غير أنه من أظهر هذه المدارس مدرسة الحديث في الحجاز ومدرسة الرأي بالعراق» [٢١، ص١٢٥]. الأمر نفسه عبر عنه رمضان علي السيد الشرباصي حينما قسم فقهاء التابعين إلى مدرستين هما كما يقول: «مدرسة الحديث وطابعها الوقوف عند النصوص والتمسك بالآثار، ومدرسة الرأي وطابعها التوسع في الرأي وتعرف المصالح وعلل الأحكام. وكانت أهم هذه المدارس مدرسة الحجاز (النصوص)، ومدرسة العراق (الرأي)» [٢٢، ص٤٥]. ويشير إلى رأي قريب من هذا بدران أبو العينين بدران عند مناقشته لهذا الموضوع [٢٣، ص ص١٢٣-١٢٨]، ويؤكد شعبان وجود هذا الانقسام في المنهج بين الفقهاء في عصر التابعين حيث الحجازيون «أهل الحديث» يقفون عند الآثار، والعراقيون «أهل الرأي» لا يهابون المسائل، بل قد يفرضونها أحيانًا [٢٤، ص١٥١]. وذلك ما عبر عنه حسين حامد في عرضه لهاتين المدرستين وظهورهما في عصر التابعين [٢٥، ص ص٦١-٦٥]. بهذا العرض لأهم المصادر الحديثة في تاريخ الفقه الإسلامي نكون قد أوضحنا وجهة النظر السائدة في تلك

المصادر، وتبين لنا أنه ما عدا القليل جدًّا من هذه المصادر فإنها قد أجمعت على أن عصر التابعين قد أبرز اتجاهين متمايزين في المنهج الاجتهادي، أحدهما اتجاه محافظ يعتمد على الأثر «أهل الحديث» ويتمركز في الحجاز، والآخر واسع الأفق يتجه للتعليل: «أهل الرأي» ويتمركز في العراق. وبناء على ذلك فإن هناك سؤالين بارزين لابد من الإجابة عنهما، أحدهما يتعلق بصحة هذا التقسيم مطلقًا بين الفقهاء في هذه المرحلة المبكرة من تاريخ الفقه الإسلامي، والثاني منهما يتعلق بمبررات الربط بين الاتجاه الفقهي للعالم وانتماءاته الإقليمية.

وقبل أن نستعرض المبررات التي ساقها الباحثون أود بادىء ذي بدء أن أقول بأنه لا اعتراض على القول بأنه قد نشأ في عصر التابعين مدرسة فقهية في المدينة لها طابعها الخاص، وكذلك في الكوفة العراقية. ولكن هناك فرق بين هذا القول، وبين أن نقول بأن المناهج الاجتهادية لعلماء التابعين قد اختلفت بسبب مدارسهم الإقليمية، أو بعبارة أخرى أن نقول بأن العالم في عصر التابعين قد تشكل منهجه الفقهي بناء على انتماءاته الإقليمية، وللإجابة عن هذين السؤالين لابد من استعراض آراء الباحثين في مبررات الربط بين المنهج والمنطقة الجغرافية، ولماذا يرى هؤلاء الباحثون أن علماء التابعين لهم منهجان مختلفان، وسنتعرض للعوامل التي يراها الباحثون سببًا لكل ذلك عرضًا موجزًا ثم نبدأ بمناقشة كل عامل على حدة.

العوامل المؤثرة في نشوء هذا المصطلح

لقد عرفنا من خلال عرضنا لنشأة هذا المصطلح أن الباحثين الأقدمين لم يربطوا بين هذا المصطلح وعصر التابعين، كما لم يربطوا بينه وبين المناطق الجغرافية، وأن أول من قال بذلك هم الباحثون المحدثون، ابتداء بالخضري والحجوي حيث أشار الخضري إلى هذا المصطلح في بحثه لهذه المسألة، وقد أكد على الموقف من التعليل باعتباره سببًا رئيسًا لوجود هذا الانقسام في المنهج، فأهل الحجاز يقفون عند النصوص، حيث يقول واصفًا منهجهم: «وجد منهم من يقف عند الفتوى على الحديث ولا يتعداه، يفتي في كل مسألة بما يجده من ذلك وليس هناك روابط تربط المسائل بعضها ببعض، ووجد فريق آخر يرى أن الشريعة معقولة المعنى... إلخ [١١، ص ص١٤٣، ١٤٤].

أما الحجوي فإنه يشير أيضًا إلى الموقف من التعليل على أساس أنه يشكل عاملاً من العوامل التي تجعل من الممكن إطلاق هذا المصطلح على الفريقين فيقول: «كان إبراهيم النخعي يرى أن أحكام الشرع معقولة المعنى مشتملة على مصالح راجعة إلى الأمة وأنها بنيت على أصول محكمة وعلل ضابطة لتلك الأحكام.» ويضيف: «وربما رد بعض الأحاديث لمخالفتها لهذه العلل.» ويقول عن المدنيين من التابعين: «أما ابن المسيب فكان يبحث عن النصوص أكثر من بحثه عن العلل، بل لا يبحث عن العلل إلا فيما لم يجد فيه نصًّا أو ظاهرًا، وما كان لينكر تلك العلل ولا القياس ولا الرأي كليًّا» [١٢، ص ص٣١٧-٣١٩]. ونلاحظ أنه مع اعتباره الموقف من التعليل أساسًا للتفريق لم يستطع أن ينفي كليًّا عن المدرسة المدنية اتجاهها للتعليل، ويبقى الأمر متوقفًا على الكثافة.

أما السبكي وزملاؤه فإنهم قد أضافوا إلى ما سبق تأثر كلا الفريقين بأساتذتهم من الصحابة كعبدالله بن عمر بالنسبة للحجازيين، وابن مسعود بالنسبة للعراقيين، كما يرون أن حجم الأحاديث والآثار في الحجاز أكثر من حجمها في العراق. ونظروا ـ أيضًا ـ إلى البيئة فهناك البداوة في الحجاز والتي تجعل العالم لا يحتاج إلى النظر في مسائل جديدة بعكس الوضع في العراق وبيئته الحضارية [١٣، ص ص١٧٤-١٧٧].

يرى محمد يوسف موسى ـ أيضًا ـ أن العامل الأساس في التفرقة بين النزعتين هو الموقف من القول بالرأي والعلل، فعلى حين يرفضه «أهل الحديث» يتجه إليه «أهل الرأي» [١٤، ص ص٣١٦ -٣١٧]. أما خليفة با بكر وزملاؤه فإنهم في عرضهم للعوامل التي أدت إلى أن تعتمد كلتا المدرستين منهجها في الاجتهاد لم يزيدوا عما أشار إليه السبكي وزملاؤه والتي يمكن حصرها في حجم الآثار وحجم المشكلات وبداوة الحجاز وحضارة العراق [١٦، ص ص٢٤١-٢٥٢].

يركز محمد سلام مدكور ـ أيضًا ـ على الموقف من التعليل، وأن ذلك بسبب تأثر التلاميذ من علماء التابعين ومواقف أساتذتهم من علماء الصحابة، ويشير إلى اختلاف البيئتين كسبب من أسباب اختلاف المنهج، وكذلك اختلاف حظوظ العلماء من رواية سنة

الرسول عليه الصلاة والسلام، عامل له قيمته وخطره، وسبب من أسباب ظهور هاتين النزعتين في رأيه [١٧، ص ص١٣٦-١٤٢].

يركز محمد شلبي على الموقف من التعليل كأهم العوامل في اختلاف المنهجين، كذلك اختلاف البيئتين، ويضيف إلى ذلك قضية الفرض والتقدير، حيث يرى أن فقه الحجاز واقعيًا لا فرض فيه بينما فقه العراقيين قد اتجه إلى الفرض والتقدير [١٨، ص ص١٢٧-١٤٢].

ويشير محمد فاروق النبهان بعد عرضه للعوامل المشار إليها فيما سبق كالموقف من التعليل والقول بالرأي يضيف أن ظهور الوضع في الحديث في العراق قد دفع العلماء إلى ترك الاعتماد عليه [١٩، ص ص١٥٠-١٥٦]. محمد أنيس عباده عند بحثه لأسباب الاختلاف بين المدرستين يرى أنه الموقف من التعليل فعلى حين ينفيه عن المدرسة المدنية «أهل الحديث» يؤكد أن تلك المدرسة ترى أن لا ترابط بين النصوص، وأنها أسقطت من حسابها العلل والضوابط، وعلى العكس من ذلك «أهل الرأي» الذين يرون أن الشريعة معقولة المعنى ولها أصول بنيت عليها، وذلك فهم يبحثون عن العلل. أما الأسباب الأخرى فهي تشمل كثرة الآثار عند الفريق الأول وقلتها عند الفريق الثاني، وبداوة الحجاز وحضارة العراق، والتأثر بالأساتذة [٢٠، ص ص٢٦٣-٢٦٥]. يشارك الشرباصي الآخرين رأيهم في أن السبب الرئيس هو الموقف من النص والرأي، فعلى حين تأخذ المدرسة الحجازية «أهل الحديث» بالنص فقط ولا تلجأ إلى الرأي، فإن المدرسة العراقية «أهل الرأي» تستخدم الرأي في علاجها للمشكلات الفقهية ويشير أيضًا إلى التأثر بالأساتذة، وقلة الحديث وكثرته وكذلك يشير إلى حجم المسائل المستجدة في كل من القطرين حيث تكثر في العراق وتقل في الحجاز، وأن ذلك من الأسباب التي أدت إلى اختلاف المنهجين [٢٢، ص٧٧]. ويعزو بدران ظهور كل من الطائفتين إلى تأثرهما بالأساتذة من علماء الصحابة، حيث تأثر الحجازيون بالصحابة الذين لم يلجأوا إلى الرأي إلا عند الضرورة، فقد تأثر زملاؤهم من العراقيين بعلماء الصحابة الذين يتجهون للتعليل والنظر في المقاصد [٢٣، ص ص١٢٣-١٢٧]. يركز شعبان كذلك على الموقف من الرأي، ويجعله أساسًا للتفرقة بين الطائفتين، فعلى حين يبحث الحجازيون عن الآثار ويقفون عندها ويكرهون الخوض

بالـرأي، فإن العراقيين لا يكرهون المسائل ولا يهابون الفتيا حتى انساقوا وراء الفروض فسموا بالآرائيين، ولذلك فهم أهل الرأي [٢٤، ص ص١٩١-٢٠٠].

حسين حامد لا يضيف جديدًا لما سبق سوى أنه يرى: «أن أهل الحجاز أهل بداوة لا يميلون بطبعهم إلى البحث عن العلل والتعرف على قواعد الشرع العامة ومبادئه الكلية والمصالح التي قصد بالنصوص تحقيقها وأن ذلك أليق بأهل العراق لقدرتهم على بناء النظريات واستنباط القواعد» [٢٥، ص ص٦١-٦٥]. وكأنه يرى أن الذي يتصدى لبحث المسائل الفقهية في المدرسة الحجازية هم أهل بادية الحجاز وليس علماءها الأفذاذ الذين جعلوا من المدينة مركزًا علميًّا رفيعًا خلال القرن الأول الهجري يقصده العلماء وطلبة العلم من جميع المناطق.

بعد هذا العرض السريع لآراء الباحثين حول العوامل والأسباب التي يرون أنها مبررات كافية لكي نطلق على المدرسة الحجازية - في عصر التابعين - «مدرسة أهل الحديث» وعلى المدرسة العراقية مدرسة «أهل الرأي، » وقبل أن ننتقل لمناقشة هذه الأسباب لابد من الإشارة إلى أن معظم الباحثين قد نقلوا هذه العوامل عمن سبقوهم، ولاسيما تلك المصادر التي ظهرت في أوائل العصر الحديث أمثال كتب الخضري والحجوي والسبكي، وهم في نقلهم لهذه العوامل لم يحاولوا مناقشة مدى مصداقيتها، وفي القليل النادر حينما نجد بعض الباحثين يناقش هذه العوامل نجد أنه يصل في النهاية إلا أنها لا تصمد أمام المناقشة وينتهي بالتالي إلى رفضها لاحظنا ذلك عند علي عبدالقادر، وبشكل أكثر وضوحًا عند عبدالمجيد محمود.

مناقشة هذه العوامل

قبل الدخول في تفصيلات العوامل ومناقشتها لابد من حصرها واعتمادًا على العرض السابق، يمكن القول بأن هذه العوامل التي اعتمدها الباحثون أساسًا لإطلاق مصطلح «أهل الحديث» على فقهاء التابعين في الحجاز ومصطلح «أهل الرأي» على فقهاء التابعين في العراق، والتي شكلت أساسًا للربط بين الاتجاه الاجتهادي والمنطقة الجغرافية، ويمكن حصرها في الأمور التالية:

١ ـ التأثر بالأساتذة من فقهاء الصحابة.
٢ ـ كثرة الحديث في الحجاز، وقلته في العراق.
٣ ـ بروز ظاهرة الوضع في الحديث، وبالتالي الموقف من قبول المرويات.
٤ ـ الموقف من التعليل والقول بالرأي.
٥ ـ الظروف البيئية لكل من المدرستين، ومدى الحاجة إلى الاجتهاد.
٦ ـ تقدير المسائل وفرضها.

ستتم مناقشة هذه العوامل الستة كل عامل على حدة لنرى هل يمكن أن يكون أي من هذه الأسباب مقنعًا بالدرجة الكافية لكي نقول بهذا التقسيم لمناهج فقهاء التابعين.

١ ـ التأثر بالأساتذة

هناك من الباحثين من يرى بأن الصحابة قد انقسموا في مناهجهم الاجتهادية إلى اتجاهين، أحدهما يقف عند النصوص، والآخر يتعداها إلى الاجتهاد والقول بالرأي، وأنهم بالتالي نقلوا ذلك إلى تلاميذهم من فقهاء التابعين الذين تأثروا بمناهج أساتذتهم، وقد عبر عن هذا الرأي كل من مدكور، والشرباصي، ويوسف قاسم، وحسين حامد وآخرون [١٧، ص٩٩؛ ٢٢، ص٧٤؛ ٢١، ص١٢٦؛ ٢٥، ص٦١]. ونظرًا لدراستي لمنهج فقهاء الصحابة المكثرون من الفتوى أجد نفسي مختلفًا مع أولئك الذين يرون أن الصحابة كانت لهم مناهج مختلفة، حيث إن دراستي تلك قد أوصلتني إلى أن المناهج الاجتهادية لفقهاء الصحابة المكثرين من الفتوى كانت تسير في اتجاه واحد، هذا الاتجاه قائم على استخدام المصادر الأساسية (القرآن والسنة)، وفي الحالة التي لا توجد فيها نصوص ملائمة كانوا يستخدمون الرأي[٢] وإذا كان هذا هو الاتجاه السائد في عصر الصحابة فكيف يمكن أن يكونوا أساسًا لمنهج فقهي متوقف على النص؟ قد يقول قائل: أو ليس عبدالله بن عمر من كبار علماء الصحابة المكثرين من الفتوى، والذي عاش في المدينة فترة طويلة، وقد تميز بالورع الشديد والتوقف عن الفتوى أحيانًا مخافة القول على الله بغير علم، أليس معقولاً أن

٢ الدراسة المشار إليها كانت بعنوان: «فقهاء الصحابة المكثرون من الفتوى ومناهجهم الاجتهادية.» وقد قدمت للنشر في مجلة مركز البحوث وإحياء التراث بجامعة أم القرى حيث حكمت وقبلت للنشر، لكن ظروف توقف المجلة حال دون ذلك، ويجري البحث عن مكان آخر لنشر الدراسة.

نفترض بأن هذا الصحابي الجليل قد ترك أثره على المدرسة المدنية، وجعلها تتورع مثله عن القول بالرأي؟ وإجابة عن ذلك لابد من القول إن عبدالله بن عمر كان مهتمًا بالسنة والآثار يحفظها ويرويها عن الرسول، عليه الصلاة والسلام، ويفتي بناء عليها بشكل ظاهر دون تعمق في نصوصها، ودون نظر فقهي دقيق، وبالتالي فهو لم يكن فقيهًا مجتهدًا قدر ما كان عالمًا مفتيًا بما علمه. إذا لم يكن عبدالله بن عمر هو أساس هذه المدرسة فمن يكون؟! إذا بحثنا عن الجواب لهذا التساؤل فإننا نلاحظ اضطراب الباحثين وتناقضهم أحيانًا في تحديدهم للصحابة الذين يمكن اعتبارهم أصلاً لمدرسة أهل الحديث. يرى بدران أنهم ابن عمر وزيد بن ثابت والزبير وعبدالله بن عمرو [٢٣، ص ص١٢٣-١٢٨]. وشعبان يعيد ذلك لابن عمر وعائشة وابن عباس وقضايا قضاة المدينة، ولكنه عند الحديث عن التأثر بالأساتذة يقصر ذلك على ابن عمر [٢٤، ص ص٩١-٢٠٠].

ويرى محمد سلام مدكور أن أصل هذه المدرسة زيد بن ثابت، ولكنه بعد ذلك يعود ويشير إلى صحابة آخرين إضافة لابن عمر بعد أن يسقط زيد بن ثابت، وابن عباس فيقول: «أصل مدرسة الحديث عبدالله بن عمر، وعبدالرحمن بن عوف، والزبير بن العوام، وأبا عبيدة بن الجراح» [١٧، ص ص١٠٢-١١٤]. والشاذلي يرى أن هذا التأثير كان نابعًا من تبعيتهم لطريقة زيد بن ثابت وابن عمر وعائشة وابن عباس وعبدالله بن عمرو والزبير [٢٦، ص٢٣١]. أما خليفة با بكر فيقول: «وأصل مدرسة الحجاز في عصر الصحابة سيدنا عمر بن الخطاب وزيد بن ثابت وعبدالله بن عمر والسيدة عائشة» [١٦، ص ص٢٤٧-٢٤٨]. علي حسن عبدالقادر على الرغم من عدم تبنيه للرأي القائل بأن أهل الحجاز هم «أهل الحديث» إلا أنه يرى أن أصل مذهبهم يدور حول مذهب ابن عمر وزيد وعمر بن الخطاب [١٥، ص١٣٩]. أما السبكي وزملاؤه فيرون أن تأثر هذه المدرسة يعود للصحابة الذين يقفون عند النصوص ويتمسكون بالأثر كالعباس والزبير وابن عمر وعبدالله بن عمرو [١٣، ص ص١٧٤-١٧٥].

إذا استعرضنا أسماء هؤلاء الصحابة والذين يريد بعض الباحثين أن يحملوهم مسؤولية منهج فقهي لم يظهر للوجود إلا بعد وفاتهم بفترة طويلة، نجد أننا أمام تسعة من الصحابة، خمسة منهم من فقهاء الصحابة المشهورين بكثرة الفتاوى المنسوبة إليهم وهم

عمر بن الخطاب، وزيد بن ثابت، وأم المؤمنين عائشة، وابن عباس، وابن عمر، فهؤلاء يمكن مناقشة مدى صحة نسبة هذا المنهج إليهم. لكن الأربعة الباقين وهم أبو عبيدة عامر بن الجراح، والزبير بن العوام، وعبدالرحمن بن عوف، وعبدالله بن عمرو بن العاص، فهؤلاء لا يمكن التعرف على مدى تأثيرهم ولا على مناهجهم، فأبو عبيدة استشهد في مرحلة مبكرة من عصر الصحابة، ولا يمكن بالتالي قياس تأثيره على التلاميذ من التابعين. أما الزبير بن العوام وعبدالرحمن بن عوف، فإضافة إلى وفاتهم المبكرة فإنه لم يعرف عنهم كثرة الفتوى أو الاهتمام بالاجتهاد، ويبقى بعد ذلك عبدالله بن عمرو بن العاص، وهو أحد كبار الرواة من الصحابة وصاحب الصحيفة «الصادقة» لكن المصادر قديمها وحديثها لم تعتبره من بين المفتين، ولعل ذلك يعود إلى ما أشار إليه النووي من أن سكناه لمصر أبعده عن مراكز التأثير في الحياة العلمية في عصره والتي ظهرت في كل من المدينة والكوفة [٢٧، ص٢٨٢]، إذًا الأمر يتعلق بالخمسة المعروفين بكثرة الفتاوى المنسوبة إليهم، وكثرة التلاميذ الذين تلقوا علومهم على أيديهم من من هؤلاء يصلح من وجهة نظرنا ليكون أساسًا لمنهج متقيد بالنص؟ عمر بن الخطاب والذي ذكر كأصل لهذه المدرسة لا أعتقد أن أحدًا من الباحثين المنصفين يجعل عمر من الذين يتوقفون على النص، حتى أولئك الذين يرون أن علماء التابعين ينقسمون إلى «أهل حديث» و «أهل رأي» نجدهم يجعلون عمر أساسًا للاتجاه الثاني، نجد ذلك عند الشرباصي حيث يقول عن أسباب شيوع الرأي في العراق: «تأثرهم بطريقة استاذهم الأول عبدالله بن مسعود، وهو من حزب عمر في الأخذ بالرأي والتوسع فيه» [٢٢، ص٧٧]. وتجده كذلك عند بدران [٢٣، ص ص١٢٣-١٢٨]، وعند شعبان حيث يقول: «وكان إمام مدرسة الرأي من الصحابة عمر بن الخطاب وعبدالله بن مسعود» [٢٤، ص٢٣٩]. أما زيد بن ثابت فلا أحد ينكر تأثيره على مدرسة المدينة حيث بقي فيها طيلة حياته مفتيًا وتأثر به العديد من علماء التابعين بالمدينة، ولكن هل كان منهجه متقيدًا بالنص لا يعدوه وبالتالي أثر ذلك في مدرسة المدينة كما يرى ذلك بدران ومدكور والشاذلي؟ وإجابة عن هذا التساؤل فإنني اختلف مع رأيهم، حيث إن الدراسة التي تتبعت فيها منهج زيد بن ثابت وموقفه من الرأي لا تؤيد هذا القول.
فقد اجتهد زيد في العديد من القضايا. وقال فيها برأيه، وحينما ناقشه عبدالله بن عباس حول رأيه في قضية فرضية حيث رأى زيد أن فرض الأم فيها ثلث ما بقي فقال له ابن

عباس: «أفي كتاب الله ثلث ما بقي؟» فقال زيد: «أنا أقول برأيي وأنت تقول برأيك» [٣، ص٦٢]. وحينما أجلس مروان بن الحكم لزيد كاتبًا خلف الستر يكتب فتاويه اعترض زيد قائلاً: «يا مروان عذرًا إنما أقول برأيي» [٢٨، جـ٣، ص٦٢]. فهل هذا الصحابي توقف عند النص ولم يلجأ إلى الرأي؟ وبالنسبة لأم المؤمنين عائشة فهي - أيضًا - كان لها تأثيرها في مدرسة المدينة من خلال دخول التلاميذ عليها وسؤالهم لها ولاسيما الأقرباء منها من فقهاء المدينة السبعة، القاسم بن محمد وعروة بن الزبير. ولكن هل كانت عائشة تتوقف عند النص، إن ما بأيدينا من المعلومات تشير إلى أنها لم تتوقف عن الاجتهاد حتى مع وجود النص فقد روى عن الرسول ﷺ إذنه للنساء بالخروج إلى المساجد، ولكن أم المؤمنين رأت درأ للمفسدة عدم الإذن لهن، ورأت أن التطور الذي حدث بعد وفاة الرسول عليه الصلاة والسلام، يكفي لتغيير الحكم فهي تقول: «لو أدرك رسول الله ﷺ ما أحدث النساء لمنعهن المساجد» [٢٩، ص٥٩].

وقد كانت حريصة على الاستدلال لآرائها بتفهم معاني النصوص، والبحث عن علل الأحكام فرأيها بعدم وجوب الوضوء من حمل الجنازة، وهو المعنى المأخوذ من حديث أبي هريرة، ورأيها مبني على عدم وجود العلة الموجبة للوضوء [٣٠، ص١٢٢]. هل يمكن بالتالي أن نقول إن تلاميذها أخذوا عنها طريقة الاجتهاد المتوقفة على النص؟ أما القول بأن عبدالله بن عباس هو أصل هذا المنهج الاجتهادي فهو قول لا يتفق مع ما عرف عن عبدالله بن عباس من استقلالية في الرأي، إضافة إلى ما ورد عنه من الآراء الفقهية المشهورة، والتي يتبين فيها أنه لم يتوقف عند النصوص، بل تعداها للبحث عن علل الأحكام، منها قوله بجواز نكاح المتعة، ورأيه في العول، ورأيه حول سنة الرمل في الطواف، حيث كان بعض المعاصرين له يرون أنها سنة بينما يرى هو أن رمل الرسول عليه الصلاة والسلام كان لعلة وقتية وهي ما أشاعه المشركون من أن بالمؤمنين هزالاً من حمى يثرب فأمرهم الرسول عليه الصلاة والسلام بالرمل لينفي تلك الإشاعة [٣١، ص٣٢٢]. وقد كان ينتقد عبدالله بن عمر في توقفه عن الفتوى عندما لا يجد النص قائلاً: «ألا ينظر فيما يشك فيه فإن كانت مضت به سنة قال بها وإلا قال برأيه» [٣٢، ص٣٩]. ومن غير المعقول أن يعيب على ابن عمر التوقف عن الفتوى ثم يفعل الشيء نفسه. لم يتبق من الخمسة سوى

عبدالله بن عمر، وقد أشرنا بادىء ذي بدء إلى أن عبدالله بن عمر اشتهر بالورع، وورعه كان حائلاً بينه وبين الاجتهاد عند عدم النص. ولكن إلى أي حد كان تأثيره على تلاميذه من علماء التابعين؟ لقد عرف العلماء من التابعين ورع ابن عمر الشديد وقارنوا بينه وبين غيره من فقهاء الصحابة المعاصرين له، فتلميذه عبيد بن جريج يقول عنه: «إن ابن عمر يقول فيما يسأل عنه لا أدري أكثر مما يفتي به» [٣، ص١٢٥]. ويقول ميمون بن مهران مقارنًا بين ابن عمر وابن عباس: «ابن عمر أورعهما وابن عباس أعلمهما» [٣٣، ص١٨]. وحتى عامر الشعبي ـ والذي يعتبر من بين علماء الحديث المشهورين في الكوفة ـ بعد أن درس على يدي ابن عمر ثمانية أشهر عبر عن رأيه فيه بقوله: «كان ابن عمر جيد الحديث ولم يكن جيد الفقه» [٢٨، جـ٣، ص٣٧٣]. وقد كان هذا الأمر واضحًا لدى ابن عمر نفسه حيث يقول: «أيها الناس إليكم عني فإني كنت مع من هو أعلم مني ولو علمت أني أبقى فيكم حتى تقتضوا إلى لتعلمت لكم» [٢٨، مج ٤، ص ص١٤٥ـ١٤٦]. فإذا كان هذا الأمر واضحًا لتلاميذه من التابعين فإنه لا يصعب علينا أن نستنتج أن ابن عمر لم يكن مؤثرًا على المدرسة المدنية بالشكل الذي يحدد منهجها في الاجتهاد، حيث إنه لم يكن يعني نفسه بقضايا الفقه والاجتهاد قدر عنايته بالرواية ونقل مروياته إلى تلاميذه، وبعد ذلك يترك لهم حرية التصرف في هذه المعلومات. وعلى فرض أن له تأثيرًا ما على الحركة الفقهية في المدينة فهل من المعقول أن نأخذ بتأثيره وحده، ونغفل تأثير العديد من فقهاء الصحابة المشهورين بقدراتهم العلمية والفقهية، والذين تتلمذ عليهم فقهاء هذه المدرسة أمثال عمر وزيد بن ثابت وعلي بن أبي طالب وأم المؤمنين عائشة وابن عباس. كل ما سبق يجعلنا نميل إلى القول بأن تأثير الأساتذة على فقهاء المدرسة المدنية لم يكن مقصورًا على صحابي واحد، وإنما كان للجميع تأثيرهم على هؤلاء العلماء. يؤيد ذلك أن هؤلاء العلماء لم يقصروا أنفسهم عن الأخذ والتلقي على صحابي واحد، وإذا كان عبدالله بن مسعود قد قضى في الكوفة فترة زمنية طويلة نسبيًا وأخذ عنه المشاهير من فقهائها فإن تلاميذه لم يكونوا أهل الكوفة فقط، بل أخذ عنه علماء التابعين من المدينة ومن الشام ومن البصرة ومن مصر [٣٤، ص ١
ص٤٦٢، ٤٩٧]. وإذا كان ابن مسعود لم يقتصر تأثيره على المدرسة العراقية فهل كان تأثير علماء الصحابة الذين اعتبرهم الباحثون أصلاً لمدرسة المدينة ـ مقصورًا على علماء التابعين في المدينة؟ ألم يتعد تأثيرهم ليشمل علماء التابعين في العراق؟ عبدالمجيد محمود عند مناقشته

لهذه النقطة بيّن أن كثيرًا من أعلام مدرسة التابعين في العراق قد ذهبوا إلى المدينة وأخذوا عن الصحابة المقيمين فيها إلى جانب من أقام منهم في العراق، وأن استعراض أسماء المشاهير من فقهاء التابعين في العراق يوضح أخذهم عن الفقهاء من الصحابة الذين كانوا أصلاً لمدرسة المدينة، فعلقمة بن قيس النخعي روى عن عمر وعثمان وعلي وابن مسعود وحذيفة، ومسروق بن الأجدع روى عن عمر وعلي وابن مسعود وأبي بن كعب وابن عمر وعائشة، والأسود بن يزيد روى عن أبي بكر وعمر وعلي وابن مسعود ومعاذ بن جبل وأبي موسى الأشعري وعائشة وغير هؤلاء كثير[٣، ص ص٢٢- ٢٣]. وكمثال على ذلك نجد أن مسروق بن الأجدع أحد أصحاب ابن مسعود المشهورين في الكوفة قد ذهب إلى المدينة وتبنى رأي زيد بن ثابت في قضية من قضايا الميراث مخالفًا بذلك الرأي السائد بين تلاميذ ابن مسعود، وحينما اعترض عليه علقمة بن قيس قائلاً: «هل كان أحد منهم أثبت من عبدالله؟ فقال مسروق: ولكن رأيت زيد بن ثابت وأهل المدينة يشركون» [١٠، ص٣٠٦]. والأسود بن يزيد النخعي كان يلزم عمر بن الخطاب ويروي عنه، وقبل أن يهاجر ويلزم عمر، لزم معاذ بن جبل إبان إقامته في اليمن وروى عنه، وكل ذلك تم قبل انتقاله للكوفة حيث أصبح في عداد أصحاب ابن مسعود. [٢٨، جـ٦، ص ص٧٠، ٧٣]. وشريح بن الحارث الكندي الذي يعتبر من كبار علماء التابعين في العراق، قد بعثه عمر لتولي قضاء الكوفة ولابد أن يكون شريح قد أعد لهذه المهمة بالتلقي عن كبار الصحابة في المدينة قبل تعيينه قاضيًا. كل هذه المعلومات تؤكد أمرًا واحدًا وهو أن هؤلاء الصحابة مجتمعين سواء منهم من بقي في المدينة أو من ذهب إلى البلدان المفتوحة قد شاركوا جميعًا في تنشئة جيل من الفقهاء تحملوا مسؤولية الفقه افتاء وتدريسًا. فإذا كان لهؤلاء الفقهاء من الصحابة تأثير على تلاميذهم فمن غير المنطقي أن نفترض أن هذا التأثير كان لصحابي معين وقد اختصت به منطقة معينة سواء في ذلك المدينة أو الكوفة. لذا فإننا لا نقبل المقولة التي ترى أن علماء المدينة تأثروا بفقهاء الصحابة الذين توقفوا عند النصوص، ولا بالقول بأن فقهاء التابعين بالكوفة تأثروا بفقهاء الصحابة الذين اتجهوا للرأي عند عدم النص لسبب بسيط ومهم وهو أن فقهاء الأصحاب لم يختلفوا في مناهجهم ولأنهم جميعًا شاركوا في نشأة الحركة الفقهية في كل المناطق.

٢ ـ كثرة الحديث في الحجاز وقلته في العراق

إن في مقدمة العوامل التي يرى الباحثون ـ من وجهة نظرهم ـ أنها كانت سببًا في شيوع مذهب أهل الحديث في الحجاز، ومذهب أهل الرأي في العراق، هو ما قالوه عن كثرة الآثار في الحجاز وقلتها في العراق. وقد أبرز هذا العامل كل من السبكي، ويابكر، ومدكور، وعبادة، والشرباصي، وبدران، وشعبان. [٣] وقبل أن ندخل في بحث تفاصيل هذا العامل لابد من الإشارة إلى أن الأحاديث التي رويت عن الرسول ﷺ قد رواها الصحابة لتلاميذهم من فقهاء التابعين، وقد شكلت هذه المرويات اللبنات الأساسية لبناء الشخصية العلمية لهؤلاء التلاميذ. إن إلقاء نظرة سريعة على مصادر المعلومات لأولئك الفقهاء من كلا القطرين تبين، كما هو واضح مما سبق، أن هؤلاء العلماء تلقوا مروياتهم عن الصحابة، وأنه لا فرق في ذلك بين من عاش منهم في الحجاز، ومن عاش في العراق. وإذا كان فقهاء التابعين في المدينة قد أخذوا مروياتهم عن الصحابة المقيمين فيها، فقد توافرت الفرصة لعلماء التابعين في العراق بأن يتلقوا تلك الآثار عن المصدر نفسه ويشير إلى ذلك ابن حزم في حديثه عن رحلات علماء التابعين في العراق إلى المدينة للأخذ والتلقي فيقول: «ورحل علقمة والأسود إلى عائشة وعمر، ورحل علقمة إلى أبي الدرداء في الشام.» [٣٥، جـ٢، ص ص١١٥، ١١٦]. إذن الرحلات العلمية كانت قائمة وموجودة في عصر الصحابة، والتلاميذ الذين لا يجدون بغيتهم عند صحابي في قطر معين كان دأبهم الانتقال إلى قطر آخر للبحث عن صحابي آخر وسماع ما لديه من الآثار، وبالتالي فالسبل كانت متوافرة لعلماء الأقطار من التابعين على درجة متساوية في الأخذ والتلقي. ولو فرضنا جدلاً أن عالمًا من علماء المدينة يحفظ أثرًا أو حديثًا عن رسول الله ﷺ سمعه من صحابي موجود في الحجاز لم تسمح الفرصة لعالم العراق أن يأخذ هذا الحديث عنه، ألا يمكن لعالم العراق أن يأخذ هذا الحديث عن زميله الحجازي؟ لقد كانت المراسلات بين أولئك العلماء قائمة، وكان الحسن البصري إذا أشكل عليه أمر ما في البصرة كتب به إلى سعيد بن المسيب في المدينة. وكان هذا يرد عليه بما يعلمه حول الموضوع [٣٦، ص٥٨]. أفترى سعيد بن المسيب يمكن أن يكتم ما يعلمه من سنة الرسول عليه الصلاة والسلام على العلماء المستفسرين؟! لقد كانت المدينة في عصر التابعين مركزًا علميًا مهما، ولا شك أنه قد توافر لها كل الأسباب التي تجعل

٣ انظر عرضنا لآرائهم فيما سبق من البحث، ص ص٨٢ـ٨٨.

علماءهـا على درجة كبيرة من الإلمام بالأحاديث وآثار السلف، ولكنها لم تكن معزولة عن المناطق الأخرى، فكثير من علمائها قد خرجوا إلى مناطق أخرى ولأسباب مختلفة، وبالتالي فهم قد نشروا السنة التي رووها عن الصحابة.

وتشير المصادر مثلاً إلى رحلة أبي سلمة بن عبدالرحمن، أحد فقهاء المدينة، إلى العراق وأنه التقى هناك بكبار علماء التابعين، ودار بينه وبينهم نقاش علمي حول الإفتاء وما يستند عليه في الفتوى [٢٨، جـ ٧، ص١٦٥]. أفتراه إذا كان لديه أحاديث غير معروفة لزملائه العراقيين يكتمها عنهم، وكما حدث لأبي سلمة فإن عكرمة البربري تلميذ عبدالله بن عباس وحامل علمه والذي أذن له بالفتوى في حياته يرحل إلى البصرة، حيث يلتقي به علماؤها، ويلتف حوله طلبة العلم فيها يسألونه، ومن كثرة الزحام والأصوات لم يستطع أحد هؤلاء الحاضرين أن يسأل، فاكتفى بتدوين أجوبة عكرمة على أسئلة الآخرين [٣٧، جـ ٣، ص٣٥٨]. وكانت المدينة نفسها محطًا لرحلات الكثير من العلماء الذين قصدوها للأخذ والتلقي فهذا عالم الشام مكحول الدمشقي، يقول: «ثم قدمت المدينة فما خرجت منها حتى ظننت أن ليس بها علم إلا وقد سمعته» [٣٦، ص٧١]. وهذا عالم الكوفة وقاضيها المشهور عامر بن شراحبيل الشعبي، يقول: «أقمت بالمدينة مع عبدالله بن عمر ثمانية أشهر» [٢٨، جـ٦، ص٢٤٨]. وهذه الإقامة كانت بقصد علمي بدليل الربط بين الإقامة وبين ابن عمر، حيث يفتخر الشعبي بأنه لازم أحد كبار المفتين من الصحابة وأخذ عنه. ألا يحق لنا أن نتساءل أين ذهب هذا العلم؟ وهل غاب عن طلبة العلم في الكوفة بعدما نقله الشعبي لهم؟

ثم من يثبت أن العراق كان قليل البضاعة في الحديث! لقد بينت دراسة أجريتها حديثًا عن الحركة الفقهية في العراق بأنه قد نشأ في البصرة مركز علمي مهم في عصر التابعين، واشتهر بالحديث وبرز فيه علماء أجلاء طبقت شهرتهم الآفاق في مجال حفظ الأحاديث وروايتها، وكان الطابع الغالب عليهم هو الاهتمام بالرواية ونقل الآثار، أمثال محمد بن سيرين وقتادة بن دعامة السدوسي وأيوب السختياني [٣٨، ص ص٤٢-٥١]. وكان لهؤلاء العلماء جهود كبيرة في حفظ سنة الرسول، صلى الله عليه وسلم، بدليل ثناء علماء التابعين بالمدينة على جهودهم، فهذا سعيد بن المسيب يتحدث عن أحد هؤلاء العلماء

وهو قتادة فيقول: «ما أتاني عراقي أحفظ من قتادة» [٢٧، ص ص٥٠٩، ٥١٠]. وكان قتادة قد رحل إلى سعيد بن المسيب وأخذ مروياته وأعجب سعيد بحفظه، فقال: «ما كنت أظن أن الله قد خلق مثلك» [٢٨، جـ٧، ص٢٣٠]. فإذا كان العراق قد شهد نشوء هذا المركز العلمي في البصرة حيث أصبحت الرواية وجمع الآثار شغل علمائها الشاغل واهتمامهم الأكبر، فكيف مع ذلك يقال بقلة حظ العراقيين من الأحاديث والآثار؟

ولو تركنا البصرة ونظرنا إلى الحركة الفقهية في الكوفة في هذه المرحلة لرأينا أنه قد وجد فيها علماء لهم شهرتهم الواسعة في حفظ الآثار والأحاديث، فالشعبي الذي يعده بعض الباحثين من مدرسة «أهل الحديث» كان غزير المعلومات في هذا المجال شهد له الذين عاصروه سواء من علماء الصحابة أو من التابعين، فهذا ابن عمر يبدي إعجابه بمعلوماته قائلاً في حديثه عن المغازي: «شهدت القوم وأنه أعلم بها مني» [٣٦، ص٨١]. وقال عنه أبو حصين من المعاصرين له: «ما رأيت أعلم من الشعبي» [٣٦، ص٨١]، واعتبره الزهري أحد العلماء الأربعة في مناطق الدولة الإسلامية المختلفة [٣٦، ص٨١]. وإبراهيم النخعي إمام مدرسة الكوفة في عصره عرف عنه القدرة على تمييز الآثار ومعرفة الصحيح منها، فهذا الأعمش، وهو من كبار علماء الحديث في عصره يقول عنه: «كان صيرفي الحديث فكنت إذا سمعت الحديث من بعض أصحابنا عرضته عليه» [٢٧، جـ٤، ص٢٢٠]. والسبب فيما يبدو هو علم إبراهيم في الحديث وقدرته على تمييز صحيحه من سقيمه، وقد لاحظ ذلك الأعمش حيث يقول: «ما ذكرت حديثًا لإبراهيم إلا زادني فيه» [٢٨، جـ٦، ص٢٧١]. وتشير المصادر إلى شهرة طلب الحديث في الكوفة، ومن ذلك ما ذكره الرامهرمزي رواية عن أنس بن سيرين قال: «أتيت الكوفة، فرأيت فيها أربعة آلاف يطلبون الحديث وأربعمائة قد فقهوا.» ويضيف رواية عن ابن عفان وصفه لحجم الآثار الموجودة في الكوفة يقول: «قدمنا الكوفة فأقمنا أربعة أشهر، ولو أردنا أن نكتب مائة ألف حديث لكتبناها، فما كتبنا إلا قدر خمسين ألف حديث» [٣٩، ص ص٥٠، ٥١].

ولابد من مناقشة ما أثير حول وجود دعوى لأهل المدينة مفادها أنهم يرون أن علماء المدينة أولى الناس بالحديث وأثبتهم فيه. وقد يُفَهم من هذه الدعوى التي ترددت في بعض

المصادر أن ذلك كان في عصر التابعين، بل إن الحجوي قد ذكر ذلك صراحة عندما تحدث عن أسباب اختلاف المدنيين والحجازيين في هذه المرحلة فقال: «إن ابن المسيب وأصحابه كانوا يرون أن أهل الحرمين أثبت الناس في الحديث والفقه» [١٢، ص٣١٦]. ويبدو أن إضافة الحديث إلى الفقه هو رأي شخصي للحجوي، وإلا فالعبارة منقولة من الدهلوي في *حجة الله البالغة* و*الانصاف في أسباب الاختلاف*. وعبارة الدهلوي الأصلية هي كما يلي: «وكان سعيد وأصحابه يذهبون إلى أن أهل الحرمين أثبت الناس في الفقه» [٩، ص٣٣]. ولو قارنا العبارتين بكاملهما لوجدنا أن الحجوي ينقل بالنص عن الدهلوي، إذا فالمعتمد هو على ما ذكره الدهلوي، وليس على ما نقله عنه محرفًا الحجوي. وإذ عدنا إلى الدهلوي وجدنا أنه أورد تلك العبارة في معرض حديثه عن اعتزاز كل من علماء المدرستين بأساتذتهم من فقهاء الصحابة. وعلى ذلك فإن الأمر لا يتعلق بدعوى الحجازيين من التابعين بأنهم أحفظ للحديث من أهل العراق. عبدالمجيد محمود عند مناقشته لهذه النقطة أورد نقد ابن حزم الشديد لأهل المدينة لاعتزازهم بأنفسهم وزعمهم أنهم أهل السنة حتى جعلوا من أصولهم عرض الحديث على عمل أهل المدينة وتعليله إذا كان عملهم على خلافه [٣، ص٢٤]. إلا أننا نرى أن ابن حزم لم يتعرض لأهل المدينة في عصر التابعين، وإنما يتحدث عن عصر متأخر، ربما يكون عصر الإمام مالك عندما أصبح واضحًا أن عمل أهل المدينة يشكل نقطة ارتكاز أساسية في منهج المدرسة المالكية، إذن فنقاش ابن حزم ليس ردًا على دعوى من علماء التابعين بالمدينة بأن الحديث عندهم وحدهم. وبالتالي فهو لا يصلح دليلاً على وجود تلك الدعوى، وحتى الإمام مالك نفسه لم يدّع ذلك، بل العكس هو الصحيح، فحينما طلب منه الخليفة أن يخرج معه إلى العراق وأن يحمل الناس على ما في *الموطأ* فرد الإمام بما أورده الدهلوي. فقال مالك: «لا تفعل فإن الناس قد سبقت إليهم أقاويل وسمعوا أحاديث ورووا روايات، وأخذ كل قوم بما سبق إليهم وأتوا به من اختلاف الناس، فدع الناس وما اختار أهل كل بلد منهم لأنفسهم.» وفي رواية أخرى أن مالكًا قال: «لا تفعل فإن أصحاب رسول الله ﷺ اختلفوا في الفروع وتفرقوا في البلدان وكل سنة مضت» [١٠، ص١٤٥]. وكنتيجة لمناقشة هذا العامل لابد من القول بأنه لا توجد دلائل موثوقة في المصادر يمكن أن يستنتج منها أن بضاعة العراقيين من الحديث كانت أقل مما هو لدى الحجازيين، ولا أن المعلومات التي توافرت لعلماء التابعين في المدينة لم تكن متوافرة لعلماء التابعين في العراق، ولم يدع أي

من الفـريقـين بأنه أقل أو أكثر حديثًا من الآخر ولم يتهم أي من علماء التابعين في المدينة زمـلاءهم من فقهاء العراق بقلة الحديث. وإذا كان في المصادر ما يشير إلى صدور بعض العبارات التي قد توحي بذلك فهي ولاشك تعود لعصر متأخر عن عصر التابعين. وحتى ما قيل من أن بعض أتباع التابعين قد قلل من شأن مكانة العراق في الحديث، فإن المصادر تشير إلى تراجعه عن ذلك. يقول ابن عبدالبر: «كان الزهري إذا ذكر أهل العراق ضعف عليهم، فقلت له إن بالكوفة مولى لبني أسد ـ يعني الأعمش ـ يروي أربعة آلاف حديث، قال: أربعة آلاف حديث؟ قلت: نعم إن شئت حدثتك بعض حديثه أو قال بعض علمه، قال: فجيء به فجئت به، فلما قرأه: قال والله إن هذا العلم، وما كنت أرى أن بالعراق أحدًا يعلم» [٤٠، ص٤٢].

٣ ـ الوضـع فـي الحديـث

لقد اعتبر بعض الباحثين أن ظهور الوضع في الحديث كان أحد العوامل التي دعت «أهل الرأي» إلى عدم الاعتماد على المرويات، ويشير إلى ذلك النبهان بقوله: «والشك في صحة الأحاديث بالنسبة لفقهاء العراق له ما يبرره لأن احتمال عدم صدق الرواة وارد.» [١٩، ص١٥٦]. وكـذلك نجد الوضع أحد الأسباب التي أشار إليها عبدالكريم زيدان [٤١، ص١٣٩]. أمـا السبكي وزمـلاؤه فإنهم قد عبروا عن ذلـك بالقول: «ولأن العراق منبع الشيعة، ومقر الخوارج ودار الفتنة، وقد شاع فيها الوضع والكذب على رسول الله ﷺ اشترط علماؤها في قبول الحديث شروطًا لا يسلم معها إلا القليل» [١٣، ص١٧٧]. ولمعرفة حدود تأثير هذا العامل وصلاحيته ليكون من أسباب اختلاف المنهج بين الحجازيين والعراقيين لابد من الإشارة ولو بشكل موجز إلى ما قيل عن أسباب ظهور الوضع في الحديث ومتى ظهر. يتحـدث الباحثون عن ظهور الفرق الإسلامية كالشيعة والخوارج، والفتنة بين المسلمين، والتفـرق السياسي كمسببـات للوضـع بالنسبـة للفتنـة، فهي تطلق في التـاريخ السياسي الإسلامي على ثلاث حوادث مهمة، الأولى: ما حدث في عهد الخليفة الثالث عثمان، وما تبعه من صراع بين علي ومعاوية، والثانية: ما حدث من صراع سياسي بين ابن الزبير في الحجـاز والعـراق وبـين الأمويين؛ والثالثة: فتنة ابن الأشعث في العراق. إن أيا من هذه الحوادث لا نستطيع أن نقصر تأثيرها على قطر معين، بل إن تأثيرها شامل لكل المناطق. فإذا

كانت قد أثرت على الوضع في الحديث فإن هذا التأثير قد لمسه الفقهاء في القطرين. ثم إن ظهور الفرق السياسية كالشيعة والخوارج أو الاعتقاد به كالمعتزلة وغيرها وإن كان ظهورها في العراق أكثر وضوحًا إلا أن تأثيرها كان ملموسًا في الحجاز كذلك.

ويجدر بنا أن نشير إلى أن تأثير هذه المسببات على الوضع في الحديث لم يبرز بشكل واضح سوى في أواخر عهد التابعين، حيث إن بعض هذه الأسباب لم تكن أمرًا مؤثرًا إلا في أواخر القرن الأول الهجري. علي عبدالقادر عند مناقشته للوضع خلال عصر التابعين توصل إلى نتيجة مؤداها، أن الوضع لم يكن موجودًا في المرحلة المبكرة حيث يقول: «وبعد فإن الذي يعنينا هو إثبات هذه الحقيقة، وهي أن هذا العصر الأول الذي بدأ فيه الاهتمام بالسنة والحديث لم يكن عصرًا مطبوعًا بطابع الوضع، وأن الأساس الأول للحديث لم يكن قائمًا على الاختلاق» [١٥، ص١١٦]. وعلى فرض أن الوضع كان موجودًا خلال هذه المرحلة، فهل كانت الصلة مقطوعة بين علماء العراق وعلماء الحجاز؟ إن في مناقشتنا للعامل الثاني ما يوضح أن الرحلات العلمية كانت متواصلة بين علماء القطرين، ومن الحجازيين من ذهب إلى العراق، وفي الوقت نفسه نجد علماء عراقيين قدموا إلى المدينة بقصد الأخذ والتلقي عن الصحابة وكبار علماء التابعين. فإذا كانت الآثار موجودة في الحجاز بالشكل الذي تطمئن إليه النفس كما يرى ذلك بعض الباحثين، فما هو المانع الذي يمنع العراقيين من الاستفادة من هذه الآثار؟ ثم إن هذا الاتصال العلمي يوفر الفرصة للعلماء للتشاور حول ما ينقل إليهم من روايات، فإذا كان هناك شك حول بعض الأحاديث العراقية، فتتم المشاورة بشأنها مع علماء الحجاز، ويتم قبولها أو رفضها بناء على ذلك. إن تطور علم الرواية، والذي نشأ مع ظاهرة الوضع، لم يكن أمرًا شائعًا في عصر التابعين، حيث الطابع الغالب للرواية هو المشافهة. وقد كانت خالية من القيود التي ظهرت بعد ذلك بدليل أن الرواية في هذه المرحلة كانت تهتم في كثير من الأحيان بالمعاني، فهذا جرير بن حازم يصف طريقة الحسن البصري في الرواية فيقول: «كان الحسن يحدثنا بالحديث يختلف فيزيد في الحديث وينقص منه، ولكن المعنى واحد» [٢٨، جـ٧، ص ص١٥٨-١٥٩]. ولم يكن ذلك مقصورًا على الحسن بل كان ذلك شائعًا ومستساغًا لدى العلماء الآخرين، فهذا إبراهيم النخعي فيما رواه عنه ابن عون أنه «كان يحدث بالمعاني» [٢٨، جـ٦، ص٢٧٢]. كما أن الاهتمام بالإسناد لم يكن معروفًا في عصر

كبار التابعين، ولم يظهر إلا في أواخر هذه المرحلة، وذلك حينما بدأ محمد بن سيرين - أحد كبار المحدثين في البصرة - يحذر تلاميذه من الأخذ والرواية إلا عن شخص معروف، حيث يقول: «إن هذا العلم دين فانظروا عمن تأخذونه» [٢٨، جـ٧، ص١٩٤]. وقد تزامن ظهور الاهتمام بالإسناد في كل من الحجاز والعراق، ففي الوقت الذي نجد أحد علماء الحديث في العراق وهو قتادة بن دعامة السدوسي، كان لا يسند في حديثه كما يشير إلى ذلك تلميذه حماد بن سلمة قائلاً: كنا نأتي قتادة فيقول بلغنا عن النبي، ﷺ، وبلغنا عن علي ولا يكاد يسند، ولكن تلميذه يضيف أنه بعد أن بلغه أن العلماء الآخرين بدأوا يسندون أحاديثهم بدأ يقول: «سألت مطرفًا، وسألت سعيد بن المسيب وحدثنا أنس بن مالك فأخبر بالإسناد» [٤٢، ص١٧٢؛ ٢٨، جـ٧، ص٢٣٠]. يحدث هذا في الوقت الذي بدأ أهل الحجاز يهتمون بالإسناد ويصرون عليه، فهذا محمد بن شهاب الزهري، وهو معاصر لقتاده، يعترض على أحد المحدثين في المدينة عندما لم يسند حديثه قائلاً: «مالك قاتلك الله يا ابن أبي فروة؟ ما أجراك على الله! أسند حديثك تحدثونا بأحاديث ليس لها خطم ولا أزمة» [٣٧، جـ٣، ص٣٦٥]. والنتيجة التي نصل إليها من خلال هذا العرض أن الاهتمام بالحديث من حيث روايته وطرق إسناده سواء بالمشافهة أو بالكتابة كان أمرًا مشتركًا بين كل الأقطار، وإذا حدث تطور معين في قطر فسرعان ما ينتشر هذا التطور في الأقطار الأخرى، وإذا كان علماء العراق قد اهتموا بنقد المرويات فإن الأمر نفسه قد حدث في الحجاز.

ونظرًا لأن الاهتمام بالرواية والإسناد ونقد الحديث لم يظهر إلا متأخرًا، فقد كان الفقهاء يعتمدون في قبولهم للمرويات على ثقتهم الكبيرة بالأشخاص الذين يروون عنهم، يستوي في ذلك فقهاء كل من الحجاز والعراق، ولذلك شاع الإرسال في عصرهم لأجل هذه الثقة. ويقول أحد الباحثين عند مناقشته لهذه النقطة: «إن الاعتماد على الحديث، لم يكن كما كان الحال بعد ذلك معتمدًا على الإسناد، وموافقًا للنص، وإنما كان الإرسال غالبًا كما كانت الرواية بالمعنى» [١٥، ص١٦٥]. أمرًا آخر يدعم الرأي القائل بأنه لا تأثير للوضع على هذه المدارس، ولا تأثير له على قبولها للمرويات، في هذه المرحلة المبكرة، وذلك أن مفهوم السنة لم يكن مقصورًا على سنة الرسول، عليه الصلاة والسلام، وإنما كان مفهومًا عامًا شاملاً «سنة السلف الصالح» وبذلك يحتوي على ما رُوي عن النبي صلى الله عليه وسلم، وما رُوي

كذلك عن أصحابه من أقوال وآراء وأعراف. أما الرأي القائل بأن أهل العراق، نظرًا لظروف الوضع لديهم، اضطروا لاشتراط شروط قاسية لقبول الحديث مما جعل قبول بعض الأحاديث أمرًا غير ممكن باعتبار أن الشروط لا تنطبق عليها، هذه الدعوى تخلط بين العصور. والذين يقولون بها لا يدركون أن هذه الشروط التي استنبطها علماء الأصول من الأحناف استقراء لطريقة شيوخهم في قبول الآثار، وهذا أمر يعود إلى عصر متأخر جدًا عن عصر التابعين. وبالتالي فإن هذا السبب لا يصلح أن يكون سندًا لوصف أهل العراق بالرأي لأن لهم شروطًا معينة في قبول المرويات، ووصف أهل الحجاز بـ «أهل الحديث» باعتبار أنهم لا يتفقون معهم في تلك الشروط. أما بعد عصر التابعين فإننا نجد أنه نتيجة لتطور علم الرواية، وربما الشك في صحة المرويات جعل العلماء في القطرين يتجهون إلى وضع ضوابط معينة لقبول أو رفض ما يروى لهم. ونجد أن أهل المدينة لا يقلون في ذلك عن أهل العراق، حيث قد قيدوا قبول المرويات بشرط أساسي وهو أن لا تخالف ما عليه العمل في المدينة. ونلاحظ ذلك لدى الإمام مالك فهو يورد بعض الآثار ثم يعلق عليها بالقول بأن العمل عندهم خلاف ذلك [٤٣، ص ص٣٥٠، ٤١٨، ٤٦٦]، وهو أمر قد لاحظه الإمام الشافعي ونقد المدرسة المالكية نقدًا شديدًا لمعارضتها الحديث بالعمل [٤٤، ص ص٢١٦-٢٢٠]. إذًا فعصر التابعين لم يشهد هذه التطورات، وإن كان هناك وضع في الحديث فهو لا يزال في بدايته، ولم يصل للدرجة التي تجعله يؤثر على الحركة الفقهية سواء في العراق أو في الحجاز.

٤ ـ الموقف من التعليل والقول بالرأي

إن جميع الباحثين الذين يرون أن علماء التابعين قد انقسموا في اتجاهاتهم الفقهية إلى اتجاهين مختلفين، «أهل الحديث» و «أهل الرأي» في الحجاز، وفي العراق يجعلون موقف هؤلاء الفقهاء من التعليل والقول بالرأي أساسًا للتفريق بينهم، وعاملاً مهمًا في كون أهل الحجاز يتوقفون عند النص وأهل العراق يقولون بالرأي. إن العبارة المشهورة التي يبدأ بها كل باحث من هؤلاء هي: أن علماء الحجاز «أهل الحديث» يقفون في فتاويهم عند النصوص، ولا يبحثون عن عللها، ولا يرون أن هناك رابطًا يربط بين النصوص، ولا يلجأون للرأي إلا عند الضرورة القصوى. وعلى العكس من ذلك يرون أن فقهاء العراق «أهل الرأي» يرون أن الشريعة معقولة المعنى ولها علل بنيت عليها الأحكام، فهم يبحثون عن العلة ولا يرون

بأسًا في الاجتهاد والقول بالرأي.[٤] السؤال الذي يفرض نفسه في هذا المجال هو هل يصح أن نطلق هذا الحكم بشكل عام على كل فقهاء المدرستين؟ أو بشكل أكثر تحديدًا، هل يمكن أن نقول بأن أكثرية أهل الحجاز هم كذلك أو أن أكثر أهل العراق على هذا المنوال؟

في الواقع أن الأدلة المتوافرة لدينا من المصادر لا تؤيد هذا الرأي، بل إننا نستطيع القول بأن هذه الأدلة توحي بأنه لا فرق بين مدرسة المدينة ومدرسة الكوفة من حيث النظرة إلى النص أو الاتجاه للتعليل والقوال بالرأي. وللتدليل على ذلك لابد من ذكر بعض الأمثلة من المدرستين، والتي تناقض ما أشار إليه الباحثون من سمة تغلب على فقهاء كل منطقة. ولابد من القول بادىء ذي بدء إن استخدام الرأي والتعليل كان موجودًا لدى فقهاء المدرسة المدنية، كما كان موجودًا لدى كل الفقهاء في هذه المرحلة. وقبل أن نستعرض بعض الأمثلة التي تؤكد أصالة الاتجاه للتعليل لدى المدرسة المدنية لابد من مناقشة ما تورده بعض المصادر عن إمام هذه المدرسة، والذي يعتبر رمزًا لاتجاهات فقهاء التابعين في المدينة، ألا وهو سعيد بن المسيب. لقد ساق الباحثون ما يعتبرونه دليلاً على أن المدرسة المدنية لا تتجه للتعليل وهو تلك المحاورة التي جرت بين ابن المسيب وتلميذه ربيعة بن أبي عبدالرحمن والتي استنتج منها الباحثون منهجه في الاجتهاد. ونظرًا لأهميتها فإننا سننقلها بالكامل، حيث أوردها الإمام مالك في *الموطأ*؛ «إن ربيعة قال: سألت سعيد بن المسيب: كم في إصبع المرأة. فقال عشرة من الإبل. فقلت له: «فكم في إصبعين؟ قال: عشرون من الإبل، فقلت له: فكم في ثلاثة؟ قال: ثلاثون من الإبل، فقلت فكم في أربع؟ قال: عشرون من الإبل. فقلت له: أحين عظم جرحها واشتدت مصيبتها نقص عقلها، قال سعيد: أعراقي أنت؟ قلت: بل عالم متثبت أو جاهل متعلم، فقال: هي السنة يا ابن أخي [٤٣، ص٦١٩]. هذه القصة تورد دائـمًا على أنها تمثل اتجاه مدرسة «أهل الحديث» في الحجاز، وكأنه لم يصدر عن سعيد بن المسيب سوى هذا الرأي والقول، وكأنه لم يفت في أية قضية سوى تلك، مع أن كتب الاختلاف الفقهية مليئة بالآراء العديدة لسعيد وزملائه من أهل المدينة ثم ما هو وجه الدلالة في هذه القضية؟ أين النص الذي تقيد به سعيد؟ أين الرأي المخالف له من أهل العراق المبني

---

٤ انظر عرضنا لآرائهم فيما سبق من البحث، ص ص٨٢ـ٨٨.

على التعليل؟ ليس في هذه القضية نص عن الرسول، عليه الصلاة والسلام، وقد أشار الطحاوي إلى أن قول سعيد: «هي السنة يا ابن أخي.» لم يقصد بذلك سنة الرسول، عليه الصلاة والسلام، وإنما هي سنة السلف الصالح، حيث هذه المسألة يتنازعها رأيان أحدهما لزيد بن ثابت وهو ما أخذ به تلميذه سعيد بن المسيب والرأي الآخر لعبدالله بن مسعود والذي أخذ به تلاميذه من علماء العراق [٤٥، ص١٣٢].

أي دليل في هذا الأمر على أن المدرسة المدنية لا تأخذ بالتعليل؟ ويبدو أن الباحثين يستنتجون ذلك من عبارة سعيد حينما رد على استفسار ربيعة بقوله: «أعراقي أنت؟» وهذا يعني بأن سعيد يرى بأن العراقيين هم الذين يبحثون عن العلل، بينما أهل الحجاز لا يفعلون، ولذلك استغرب من ربيعة أن يعترض على هذه المسألة بالطريقة التي سلكها. ولكن أحد الباحثين المحدثين بعد تحقيقه لهذه النقطة وصل إلى النتيجة التالية: إن اتهام سعيد لربيعة «بالعراقية» مع اهتمام ربيعة بدفع التهمة عنه يدعونا إلى استنباط أن التهمة التي يرمي بها العراق لم تكن الرأي الفقهي واستعماله، لأن سعيد وربيعة يستعملان هذا الرأي ويكثران منه فليس معقولاً أن ينكرا على غيرهما ما يستعملانه.» ثم يضيف: «وإنما كان إنكارهما على أهل العراق في غالب الظن تقديم الرأي على النص في بعض المسائل فضلاً عما فيه من الآراء المتطرفة في العقيدة التي اعتنقتها الفرق السياسية والدينية المختلفة [٣، ص٢٨]. إنني في الوقت الذي أتفق فيه مع الباحث في أن المقصود هو الآراء الاعتقادية، ويؤيد هذا الرأي بأن التهمة كانت تتجه إلى ما ظهر في العراق من أمور عقدية مبتدعة ما أورده الحجوي بأن أهل الحجاز يطعنون على أهل العراق بظهور المبتدعة [١٢، ص٣١٣]. ولكنني أختلف مع الباحث في أن مقصد سعيد وربيعة أن العراقيين يقدمون الرأي على النص، لا لأنهم لا يفعلون ذلك أحيانًا، ولكن لأن سعيد وزملاءه من فقهاء المدينة قد فعلوا الشيء نفسه، والأمر في النهاية يتعلق باجتهاد الفقيه حيال قضية معينة، وهل يطبق عليها ظاهر النص أم يرى أن الأمر يتطلب اجتهادًا قد يكون فيه مخالفة ظاهرية للنص؟ لكنه في الواقع محاولة من الفقيه لتلبية ظروف قضية معينة في وقت معين تحقيقًا لمقصد الشريعة العام.

كما أن الهجوم على الآراء الاعتقادية التي ظهرت في هذا العصر، لم يكن مقصورًا على ما صدر من علماء الحجاز من نقد لظاهرة القول في دين الله بالرأي، وإنما شمل ذلك علماء

العراق أنفسهم الذين لم يقبلوا بهذا الاتجاه الخطير في الآراء الاعتقادية. وقد أورد عبدالمجيد محمود العديد من الاقتباسات التي تؤيد ذلك، لاسيما موقف إمام مدرسة الكوفة إبراهيم بن يزيد النخعي من المقالات التي ظهرت في الكوفة في عصره والتي تتعلق بالآراء الاعتقادية [٣، ص٢٨]. إذًا ليس في النقاش الذي دار بين ربيعة وأستاذه ما يدل على تمسك المدنيين بالنص ورفض الرأي فأساس هذه المسألة المختلف فيها بين الفريقين هو الرأي. إن سعيد بن المسيب الذي تعتبره المصادر الحديثة رمزًا لمدرسة تقتصر على الحديث والآثار لم يكن مجرد راوية فقط، فهو وإن كان من أعلم الناس بما روى من الآثار، فقد كان فقيهًا يفتي الناس بما علمه من تلك الآثار، كما كان يفتيهم باجتهاده ورأيه، وقد كان كما قيل: «أفقههم في رأيه» [٢٨، جـ٥، ص١٢١]. ويقول عنه أحد تلاميذه: «أدركت الناس يهابون الكتب، ولو كنا نكتب لكتبنا من علم سعيد ورأيه شيئًا كثيرًا» [٢٨، جـ٥، ص١٢١]. فإذا عرفنا أن العلم في هذه المرحلة يطلق على ما يحفظه العالم من الآثار والأحاديث والسنن بينما يطلق الرأي على الآراء الفقهية التي توصل إليها العالم بناء على اجتهاده، علمنا بالتالي أن سعيدًا كان يجمع بين الأمرين العلم والرأي. لذلك فقد كان يقال له الجريء لجرأته على الفتوى [١٢، ص٢٩١]. والجرأة لا تكون لراوية يحفظ ما يسمع ثم يفتي به، بل لا بد أن تكون لفقيه متمرس يستطيع الاجتهاد، ثم يقول بما توصل إليه اجتهاده فيما لا يحكمه نص من القرآن والسنة. بل إن جرأته قد تعدت الاجتهاد عند عدم النص إلى الاجتهاد مع وجود النص في بعض الحالات. ويكفي أن نشير إلى رأيه في التسعير لكي يعطينا مثالاً على موقفه من التعليل والقول بالرأي.

رُوى عن أنس بن مالك قال: «قال الناس يارسول الله غلا السعر فسعر لنا.» فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إن الله هو المسعر القابض الباسط الرازق، وإني لأرجو أن ألقى الله وليس أحد منكم يطالبني بمظلمة في دم أو مال» [٤٦، جـ٣، ص٢٧٢]. فالنبي عليه الصلاة والسلام اعتبر التسعير على الناس مظلمة، فما هو رأي سعيد بن المسيب؟ حينما سئل عن التسعير رأى أنه يجوز للإمام أن يسعر إذا دعت مصلحة الجماعة ذلك [٤٧، ص١٨]. فلماذا يا ترى يخالف سعيد حديث رسول الله ﷺ، والذي ينص صراحة على أن التسعير مظلمة؟ إننا نميل إلى أن سعيد نظر إلى الفارق بين عصر الرسول عليه الصلاة والسلام، حيث لم يكن الناس بحاجة إلى من يسعر عليهم، فكبار التجار هم كبار الصحابة

الذين يتبرعون بأموالهم لتجهيز الجيوش ولإنقاذ الناس من المجاعات. أما في عصر سعيد بن المسيب فقد تغير الزمن، ولذلك فهو يرى أن للإمام رعاية مصلحة الأمة وحمايتها من جشع التجار ومغالاتهم في الأسعار، وله أن يحدد لهم سعرًا لا يتجاوزونه، ويكون ذلك في الأشياء التي تتعلق بها معايش الناس. والجدير بالذكر أنه في الوقت الذي نرى إمام مدرسة المدينة يقول بهذا الرأي متخطيًا ظاهر النص باحثًا عن العلة، نجد علماء العراق يلتزمون بهذا النص ولا يرون جواز التسعير، ففي حاشية *كتاب الآثار* لأبي يوسف بعد ذكره للحديث السابق ورد ما يلي: «قال محمد: وبهذا نأخذ لا ينبغي أن يسعر على المسلمين، فيقال لهم بيعوا كذا وكذا ويجبروا على ذلك وهو قول أبي حنيفة والعامة من فقهائها» [٤٨، ص١٨٤]. هل معنى هذا أن نحكم على العراقيين بأنهم توقفوا عند النص، ولم يبحثوا عن العلة بينما الحجازيون هم الذين يفعلون ذلك، بالطبع لا. إن هذا المثال أحد الأسباب التي تدعونا لعدم الموافقة على اعتبار الحجازيين في عصر التابعيين بأنهم متوقفون عند النص ولا يبحثون عن العلل. ولم يكن هذا الرأي لسعيد وحده من الحجازيين بل لقد شاركه هذا الرأي غيره من زملائه من فقهاء المدينة أمثال القاسم بن محمد، وسالم بن عبدالله بن عمر [٤٧، ص٢١٨]. ولا نريد أن نطيل في ذكر الأمثلة، ولكن سنورد مثالاً آخر على بحث علماء المدينة عن العلل ومخالفتهم للنص أحيانًا بناء على تأويل سائغ مبنى على جلب المصلحة ودرء المفاسد. فقد ورد في القرآن الكريم ذكر حد الحرابة وقد جعل فيه الخيار للإمام بين القتل والصلب أو تقطيع الأيدي والأرجل من خلاف أو النفي من الأرض، ولكن الله سبحانه وتعالى استثنى من ذلك فئة معينة فقال جل وعلا: ﴿إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَن تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾[٥] ومنطوق الآية يبين أن الذين حاربوا الله ورسوله ثم تابوا من قبل القدرة عليهم فلا تطبق بحقهم العقوبة الواردة في الآية. وتشير المصادر إلى أن الصحابة طبقوا هذا المفهوم فأبو موسى الأشعري فعل ذلك تجاه رجل من مراد حارب ثم جاء تائبًا فأمر أبو موسى بعدم التعرض له قائلاً: «إنه تاب

---

٥ لقد ورد هذا النص في سياق الآية الكريمة التي بينت العقوبة في حد الحرابة في الشريعة الإسلامية. وكامل النص ورد في الآيتين رقمي ٣٣، ٣٤ في سورة المائدة في قوله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّمَا جَزَاؤُا الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلَافٍ أَوْ يُنفَوْا مِنَ الْأَرْضِ ذَٰلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴿٣٣﴾ إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَن تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٣٤﴾﴾.

قبل أن نقدر عليه، فمن لقيه فلا يعرض له إلا بخير.» [٤٩، ص٢٢١]. والشيء نفسه فعله علي بن أبي طالب مع حارثة بن بدر بعد محاربته ومجيئه قبل أن يقدر عليه [٤٩، ص٢٢١]. فماذا عن موقف فقهاء المدينة من هذا الأمر؟ لو كانوا لا يعتبرون بعلل الأحكام ويجمدون على النص، وأنهم لا يلجأون للرأي إلا عند الضرورة وعدم وجود النص، لأخذوا بهذا الحكم على ظاهره وطبقوه كما طبقه فقهاء الصحابة من قبلهم. ولكن عروة بن الزبير، أحد فقهاء المدينة في عصر التابعين، نظر إلى جانب آخر في الأمر فيما يرويه عنه ابنه هشام: «أنهم سألوا عروة عمّن تلصص في الإسلام فأصاب حدًّا ثم جاء تائبًا؟ فقال عروة «لا تقبل توبته لو قبل ذلك منهم لاجترءوا عليه وكان فساد كبير» [٤٩، ص٢٢٤]. فعروة في هذا الرأي يذهب بعيدًا في فهمه للنص، ويرى عدم تطبيقه كما يوحي ظاهره، وإنما يريد أن يؤكد على مقصد الشريعة في حمايتها للنفس ولحقوق الآخرين، ويرى أن النص لو طبق على ظاهره فربما أدى إلى إساءة استعمال هذه الفرصة، وكانت مجالاً للتحايل على إسقاط الحقوق ولا سيما حقوق العباد. وهذا الرأي يذهب بعيدًا ليثبت لنا أن فقهاء المدرسة المدنية كان لهم نصيب وافر من البحث عن علل الأحكام، والربط بين الحكم وعلته حتى لو أدى الأمر إلى صرف الدليل عن ظاهره بناء على رأي الفقيه.

ولو تركنا فقهاء المدرسة المدنية واتجهنا بنظرنا إلى فقهاء مدرسة العراق، ولاسيما أهل الكوفة منهم باعتبار أن المراجع تعتبرهم أصل مدرسة «أهل الرأي» ألم يتوقفوا عند النص أحيانًا، ولا يتجاوزونه حتى لو كان هناك تأويل سائغ أو رأي مبنى على القياس. لقد عرفنا سابقًا وجهة نظرهم حيال التسعير وكيف توقفوا عند الحديث لا يعدونه إلى الرأي مع أن رأي سعيد بن المسيب يرتبط بمصلحة عامة. أما عن التزام هذه المدرسة بالحديث وتقديمه على الرأي فلا يكاد يحصر ذلك، بل هو أمر مستفيض، وهناك العديد من الأقوال والآراء الفقهية التي يظهر فيها ذلك. أما ما أثير حول إمام هذه المدرسة إبراهيم بن يزيد النخعي وموقفه من المرويات، فقد سبق لي أن ناقشت ذلك في بحث آخر [٢، ص ص١٠٦-١١٠]. وإن كان لي أن أضيف شيئًا هنا اعتمادًا على نتيجة المناقشة في البحث السابق، فهو أن إبراهيم، على الرغم من أنه اتجه إلى نقد بعض الأحاديث التي نقلت إليه، فإن نقده لم يكن رفضًا لهذه النصوص والآثار، إنما لأنه يرى إما أنها لم تنقل إليه بطريق يطمئن إليه، أو لأنه يرى أنها

معارضة لآثار أخرى أقوى ثبوتًا من وجهة نظره. فإذا كان لم يأخذ بحديث علقمة بن وائل عن أبيه في رفع النبي ﷺ ليديه عند الركوع وعند الرفع منه [٥، جـ١، ص١٠٨]. فذلك لأنه قد بلغه حديث آخر، وهو ما رواه أبو داود عن علقمة عن عبدالله بن مسعود، قال: «لأصلي بكم صلاة رسول الله صلى الله عليه وسلم». قال علقمة فصلى فلم يرفع يديه إلا مرة واحدة [٤٦، جـ١، ص١٩٩]. إذًا الأمر ليس تقديمًا للرأي على النص ولا ردًا للأحاديث وإنما بلغه حديثان متعارضان. فحاول أن يوازن بينهما فوجد أن رواية ابن مسعود أولى بالأخذ مما رواه علقمة، نظرًا لطول ملازمة ابن مسعود للرسول عليه الصلاة والسلام بخلاف وائل. ولذلك فحينما روى له حديث علقمة قال: «ما أدري لعله لم ير النبي صلى الله عليه وسلم يصلي إلا ذلك اليوم فحفظ منه ولم يحفظ ابن مسعود وأصحابه ما سمعته من أحد منهم، إنما كانوا يرفعون أيديهم في بدء الصلاة حين يكبرون» [٥٠، جـ٢، ص٣٩٣]. ويؤيد ذلك ما أشار إليه أحد الباحثين من أن إبراهيم كان يدرس النص دراسة نقدية تتناول السند والمتن معا. ويستدل على ذلك بما روى عن إبراهيم أنه قال: «إني لأسمع الحديث فأنظر إلى ما يؤخذ به وأدع سائره» [٥٠، جـ١، ص٢٣٢]. إن إبراهيم يرى أن الرواية يجب أن يعاضدها رأي، وعن طريقه يستطيع الفقيه أن يواجه المشكلات التي تطرأ، ويقارن بين الروايات المختلفة، ويفسر النص بمقتضى الرأي السليم حتى يتبين له ما يمكن أن يستنبط منه، ولذلك فهو يقول: «لا يستقيم رأي إلا برواية، ولا رواية إلا برأي» [٣٧، جـ٤، ص٢٥٥].

هذا التلازم بين استخدام النص والعقل هو ما يميز الفقيه عن مجرد الراوية، وإبراهيم حينما لا يكون في الأمر سوى النص فإنه يتبع ذلك ولا يخالفه (لاسيما فيما يتعلق بنقل الصحابة لفعل الرسول عليه الصلاة والسلام) حتى لو كان له رأي مخالف قبل سماعه للخبر، فالأعمش، أحد كبار المحدثين في الكوفة، يوضح لنا موقف إبراهيم من أحد الآثار التي رواها له. والأمر يتعلق بموقف المقتدي بالنسبة للإمام إذا كانا اثنين. وقد كان إبراهيم يرى أن المقتدي يقف عن يسار الإمام، ولكن الأعمش روى له حديثًا عن سميع الزيات عن ابن عباس: أن النبي ﷺ أقامه عن يمينه، فأخذ به إبراهيم متخليًا بذلك عن رأيه السابق الذي يرى أن المقتدي يقف عن اليسار [١٠، ص١٥٠]. وقد أعطى الحجوي تصويرًا دقيقًا لموقف العراقيين حينما قال: «كم من مسألة يظن بأهل العراق فيها أنهم قد نبذوا النص وأخذوا بحكم

العقل والنظر، وحاشاهم أن يتعمدوا ذلك، وإنما سبب ذلك وجود قادح عندهم في النص لم يطلع عليه الحجازيون، أو لم يصلهم الحديث، أو وصلهم حديث آخر قد عارضه فرجحوه» [١٢، ص٣٢٠]. وغني عن القول إن هذا الموقف كما يكون من العراقيين قد يكون من الحجازيين كذلك، وننتهي من مناقشتنا لهذا العامل إلى القول بأن التعليل والقول بالرأي كمنهج في الاجتهاد لم يختلف عليه أهل الحجاز وأهل العراق في هذه الفترة، لأنهم جميعًا كانوا يناقشون النصوص، يأخذون بها على ظاهرها أحيانًا، وقد يصرفونها عن الظاهر أحيانًا أخرى، ويتجهون إلى الرأي عند عدم النص لا فرق بين حجازي وعراقي. وبالتالي فإن الموقف من التعليل والقول بالرأي لا يصلح من وجهة نظرنا أن يكون مبررًا للرأي القائل بوجود اتجاهين مختلفين في عصر التابعين.

٥ ـ الظروف البيئية لكلتا المدرستين

لقد نظر بعض الباحثين إلى الظروف البيئية لكل من المدرستين وتوصل إلى نتيجة مؤداها، أن الحجاز ذو طبيعة بدائية غير متحضرة في هذه المرحلة وأن الأحداث المستجدة فيه والتي تتطلب حكمًا شرعيًّا اجتهاديًّا قليلة بالمقارنة مع البيئة المتحضرة في العراق، والتي تشهد أمورًا كثيرة مستجدة تتطلب من الفقيه أن يفتي فيها، دون أن يكون لها سوابق في عصر الرسول عليه الصلاة والسلام ولا في عصر الصحابة، وأن ذلك أدى بالتالي إلى شيوع منهج الرأي في العراق دون الحجاز. لقد عبر عن هذا الرأي كل من السبكي وزملائه، وخليفة أبا بكر وزملائه، ومصطفى شلبي وأنيس عباده[٦]. ومع قبولنا بأن العلماء في العراق ربما جوبهوا بمشكلات مستجدة نشأت في بيئة العراق، أكثر من زملائهم في الحجاز، إلا أننا نرى أن ذلك لا تأثير له بأي شكل من الأشكال على المنهج الاجتهادي لكلتا المدرستين وذلك لأمور منها:

أولًا: أن بيئة الحجاز لم تكن بالشكل البدائي الذي تصفه به المراجع وذلك على الرغم من انتقال عاصمة الخلافة من المدينة إلى الشام، فقد أصبح الحجاز من أهم المراكز الحضارية في العهد الأموي، أن ما حدث في الحجاز نتيجة لحركة الفتوحات الإسلامية ساعد على انتقال الحجاز من بيئته التقليدية إلى بيئة منفتحة على البيئات الأخرى في مناطق الدولة الإسلامية

٦ أنظر عرضنا لآرائهم فيما سبق من البحث، ص ص٨٢ـ٨٨.

المختلفـة، وقد أعطاها ذلك نصيبًا وافرًا من المشكلات القانونية، وإن لم يكن حجم تلك القضايا بقدر متساو مع ما هو موجود في العراق إلا أنها على أية حال لا تقل عنه كثيرًا. وهذه المشكلات تتطلب من الفقيه في الحجاز أن يبدي رأيه فيها، ولو أردنا أن نورد شواهد على ذلك لما اتسع لذلك هذا البحث القصير. إن فقهاء الحجاز مثلهم مثل فقهاء العراق كانوا يواجهون ببعض المشكلات التي لم يسمعوا عنها من قبل، ويفتون فيها دون تقيد بمنهج محدد واضح، بل الغالب على فتاويهم هو إعطاء الحل الذي يحقق العدالة في رأيهم. يدل على ذلك ما أورده ابن عبدالبر عن موقف القاسم بن محمد ـ أحد فقهاء المدينة السبعة ـ في قضية عرضت عليه فأفتى فيها برأي لعمر بن عبدالعزيز وهو أن الجارية إذا عتقت عتق أولادها بعتقها. وقال: «ما أرى رأيه إلا معتد لا، وهذا رأيي وما أقول إنه الحق» [٤٠، ص٢٠٢].

ثانيًا: لقد كان للحجاز بصفة عامة والمدينة بشكل خاص في هذه المرحلة قيمتها الأدبية والعلمية، ولم تكن معزولة عن المناطق الأخرى، ويعلق أحد الباحثين على ذلك واصفًا حالة المدينة في عصر التابعين قائلاً: «أصبحت مأوى الفقهاء ومجمع العلماء ومهد السنة ودار الفقه» [١٥، ص١٣٨]. وإذا كانت المدينة مأوى الفقهاء ومجمع العلماء في هذه المرحلة أفلا يكون ذلك مبررًا لبحث طلبة العلم ـ سواء كانوا من الحجازيين أو من العراقيين ـ عن هؤلاء العلماء، وسؤالهم عن القضايا المستجدة، التي تطرح نفسها على الساحة الفقهية خلال هذه المرحلة في أي المناطق حدثت، لقد انتشر في هذه المرحلة طلب العلم والرحلة في سبيله، حيث تشير الدلائل إلى أن تلك الرحلات قد قرّبت المسافات بين العلماء في كل قطر، وجعلت النقاش العلمي الذي يدور في حلقات العلماء في مساجد العراق سرعان ما يوجد له صدى في الحلقات المشابهة في مساجد الحجاز. ولذا لابد من القول بأن القضايا المستجدة في العراق لا يقتصر القول فيها على علماء العراق وحدهم، بل إن علماء الحجاز سيشاركونهم الرأي في ذلك. ولم تستطع المراجع التي ترى أن ذلك يشكل عاملاً من عوامل التفرقة بين القطرين أن تزودنا ولو بمثال واحد عن قضية فقهية معينة ظهرت في العراق نظرًا لظروفه البيئية، وقال فيها علماؤه بالرأي دون الاعتماد على النص، وتوقف أمامها الحجازيون لأنها لم تعرض عليهم، أو لأنها عرضت، ولكن باعتبار أنها حادثة دون سابقة تذكر لم يجتهدوا لإبداء الرأي فيها.

ثالثًا: أن القضايا المستجدة في الأقطار المختلفة كانت تصل إلى الحجاز بشكل أو بآخر حيث كان الأحياء من علماء الصحابة وكبار علماء التابعين مقصدًا لكثير من العلماء وطلبة العلم، فهذا شهاب بن عباد يقدم للحجاز بقصد الحج، ولكنه لا يقتصر على ذلك، بل يمزج بينه وبين الفائدة العلمية، فهو يقول: «حججت فأتينا المدينة فسألنا عن أعلم أهلها، فقالوا سعيد بن المسيب.» وكذلك فعل ميمون بن مهران، أحد كبار علماء التابعين، حينما قدم للتعلم وسأل عن أفقه العلماء فدفع لابن المسيب وسأله عما يريد» [٢٨، جـ٥، ص ص٢١، ١٢٢]. وهذا أحد طلبة العلم المصريين يسأل ابن المسيب عن مسألة فقهية، فيستفسر منه ابن المسيب من أي الأجناد أنت؟ فيقول: من مصر. فيجيبه ولكنه يعلق قائلاً: «تسألني وفيكم ابن حجبرة» [٥١، ص٣١٦]. ويقول سعيد بن جبير أحد كبار التابعين، والذي كان مقيمًا في الكوفة: «كنا إذا اختلفنا بالكوفة في شيء كتبته عندي حتى ألقى ابن عمر فأسأله عنه» [٢٨، جـ٦، ص٢٥٨]. كل ذلك يؤكد بما لا يدع مجالاً للشك بأن الحجاز لم يكن معزولاً عن الأحداث التي تجري في الأقطار الأخرى، وكان علماؤه يسألون عن هذه الأمور المستجدة، كما كان يسأل عنها علماء المناطق التي تجد فيها تلك المسائل. لقد كان من المهم أن يعرف العالم وطالب العلم رأي علماء التابعين في المدينة في هذه الأمور، وموقفهم من آراء زملائهم في الأقطار الأخرى. فهذا الربيع بن صبيح يقول: «سألت نافع مولى ابن عمر، أو سأله رجل وأنا شاهد عن الرهن والقبيل في السلف والورق والطعام إلى أجل مسمى فقال: لا أرى بذلك بأسًا! فقلت له: إن الحسن يكرهه، قال: لولا أنكم تزعمون أن الحسن يكرهه ما رأيت به بأسًا، وأما إذا كرهه الحسن فهو أعلم به» [٣٥، ص١٠٠].

محمد سلام مدكور في مناقشة للظروف البيئية لكل من القطرين ومدى تأثيرها يقول: «وبذا نجد أن البلد وخطة الفقيه ونهجه في البحث كل منها له تأثير في رسم خطة الفقيه وإيجاد طابع فقهي خاص للجهة التي ينتمي إليها» [١٧، ص١١٦]. ولو أن الباحث رأى أن هذه العوامل مجتمعة تؤثر في النتيجة التي ينتهي إليها الفقيه لقبلنا برأيه؛ أما أن يجعلها عوامل تحدد المنهج الفقهي لقطر معين فذلك ما لا نقبله ولا نجد من الأدلة ما يؤيده. صحيح أن للبيئة تأثيرًا على الفقيه، ولكن هذا التأثير ينحصر في الرأي الفقهي الذي يصل إليه، بمعنى أننا لو فرضنا جدلاً أن فقيهين ينتميان إلى بيئتين مختلفتين قد تعرضا لقضية واحدة،

فمن المحتمل جدًّا أن يقدم كل فقيه رأيًا في هذه القضية يتناسب مع ظروف البيئة التي يعيش فيها، ويلائم عادتها وما درج عليه أهلها، وقد لا يتفق الفقيهان بسبب عدم اتفاق الظروف البيئية لكل منهما. ولكن الأمر الذي ننكره على المراجع الحديثة هو أنها لا تربط بين الحكم والبيئة، وإنما تربط بين البيئة والمنهج. لكل ما سبق فإننا لم نجد فيما ساقه الباحثون حول الظروف البيئية لكل من القطرين ما يؤيد رأيهم في أن ذلك شكل عاملاً من العوامل التي ساعدت على ظهور اتجاهين مختلفين في المنهج الاجتهادي. قد يكون للبيئة تأثير على الآراء الفقهية التي يصل إليها الفقهاء، ولكن هذا التأثير يعتمد على أمور لها صلة بالبيئة كاعتزاز العلماء بآراء أساتذتهم من علماء قطر معين، وأخذهم بقولهم وعزوفهم عن قول غيرهم. وفي ذلك يقول الدهلوي: «وإذا اختلفت مذاهب الصحابة والتابعين في مسألة فالمختار عند كل عالم مذهب أهل بلده وشيوخه لأنه أعرف بصحيح أقاويلهم من السقيم وأدعى للأصول المناسبة لها وقلبه أميل إلى فضلهم وتبحرهم» [١٠، ص١٤٥]. فتأثير البيئة من وجهة نظرنا ينحصر في الرأي الفقهي، ومن يؤخذ بقوله من السابقين؛ أما المنهج فذلك أمر لا علاقة له بالبيئة في هذه المرحلة.

٦ ـ تقدير المسائل وفرضها

لقد أشارت بعض المراجع إلى هذا العامل واعتبرته أحد الأسباب التي تفرق بين أهل الحجاز «أهل الحديث» وأهل العراق «أهل الرأي،» وإن تقدير المسائل وفرضها كان غير موجود لدى الحجازيين، لأنهم لم يشغلوا أنفسهم في البحث عن حلول المسائل التي لم توجد بينما يفعل العراقيون ذلك. ويختلف الباحثون في تركيزهم على هذا العامل فشعبان يرى أن عدم كراهية العراقيين للسؤال ساقهم إلى الفرض والتقدير [٢٤، ص٢٠٠]. ولكن متى حدثت هذه النقلة من كونها مجرد استجابة من فقهاء العراق على أسئلة السائلين إلى كونها فرضًا وتقديرًا لمسائل لم تحدث. لا نجد لذلك إجابة فيما ذكره الباحث، ولا أدلة تؤيد هذا القول.

محمد سلام مدكور، بعد أن يشير إلى كون علماء العراق يفتون في المسألة دون نظر إلى كونها واقعية أو افتراضية، يضيف قائلاً: «بل قد كان فقهاء هذه المدرسة هم أنفسهم يفترضون المسائل، ويبحثون عن حكم الله في كل ما يفترض وقوعه» [١٧، ص١٢١]. ولا

نجد فيما ساقه دليلاً على هذا الرأي، ولا ما يدل على أن الحجازيين عندما يسألون كانوا يشغلون أنفسهم بالاستفسار عن تلك المسألة هل وقعت أم لا. محمد شلبي كان أكثر تحفظًا من سابقيه حيث تناول هذا العامل باعتباره أحد العوامل المؤثرة، ولكن في مرحلة متأخرة فهو يقول: «وفي مدرسة الرأي كان واقعيًا أول الأمر، ثم اتجه إلى الفرض والتقدير لما وضعوا الضوابط والقواعد ليفرعوا عليها، فما وقع من الحوادث أعطوه حكمه، وما لم يقع فرضوه وأعطوه من الأحكام ما يتفق مع هذه الضوابط» [١٨، ص١٢٨]. وكان من الممكن أن نقبل هذا الرأي لو أن الباحث لم يربطه بعصر التابعين، ولم يجعله أحد العوامل الأساسية المبررة للتفريق بين منهج الحجازيين والعراقيين في عصر التابعين. إن جميع الباحثين الذين تعرضوا لهذا العامل يرون أن الفقه في كل الأمصار كان واقعيًا، ولكن لأسباب مختلفة يرون أنه تحول لكي يصبح فرضيًا بعد ذلك لدى الفقهاء في العراق. شعبان ومدكور كما أسلفنا لا يبينان كيفية هذا التحول ولا متى طرأ أو ما هي أسبابه. أما شلبي فهو يرى أن هذا التحول طرأ بعد أن وضعوا الضوابط والقواعد الأساسية الأصولية ليفرعوا عليها. ولكن هل حدث هذا في عهد التابعين؟ لا نريد أن نخرج عن نطاق بحثنا لنناقش موضوع الضوابط الأصولية ومتى ظهرت. ولكن لأجل التأكيد على أن عامل الفرض والتقدير لا وجود له في عصر التابعين لابد من الإشارة إلى ما ذكر عن ظهور تلك القواعد والضوابط. إن القواعد الأصولية وضوابط الاجتهاد على الرغم من وجودها في عصر التابعين من خلال مناقشات العلماء في هذا العصر، فإنها لم تحدد بشكل يسمح باستخدامها بشكل منضبط إلا في عصر الأئمة المجتهدين. وتبين الدراسات الأصولية التي تناولت تاريخ الفكر الأصولي أن أول جهد علمي، منظم لتلك القواعد والأصول هو ما كتبه الإمام الشافعي في كتابه *الرسالة* [٥٢، ص ص٦٥، ٦٦]. وحتى لو قبلنا جدلاً بدعوى علماء المذهب الحنفي أن أبا يوسف كان أسبق من الشافعي حيث ألف في الأصول قبل ذلك [٥٢، ص ص٦٠، ٦١]، فإن النتيجة لن تختلف وهي أن هذه القواعد المنضبطة لم تظهر بالشكل الذي يسمح بالفرض والتقدير عن طريق استخدامها إلا بعد عصر التابعين.

إذا كان الباحثون يرون أن الفرض والتقدير كان أحد العوامل المهمة في التفرقة بين الاتجاهين الفقهيين فإن ذلك الفرض والتقدير لم يحدث لدى فقهاء العراق في عصر التابعين،

حيث سلوك هؤلاء العلماء وطريقتهم في الإفتاء تدل على أنهم لم يكونوا سريعين إلى الفتوى، بل لقد قيل عن إمامهم وزعيم هذه المدرسة إبراهيم بن يزيد النخعي أنه لا يتكلم إلا حين يسأل، حيث كان يستفتى فيفتي. وقد رُوي عن بعض المعاصرين له قوله: «جلست إلى إبراهيم ما بين العصر إلى المغرب فلم يتكلم، فلما مات سمعت الحكم وحماد يقولان: قال إبراهيم، فأخبرتهما بجلوسي إليه فقالا، أما إنه لا يتكلم حتى يسأل» ١٥، ص١٥٦]. فإذا كان لا يتكلم حتى يسأل فأين هو الفرض والتقدير في ذلك، لقد كان بعيدًا عن الفرض وتقدير المسائل، مثله مثل بقية العلماء من التابعين في هذه المرحلة، الذين كانوا يدركون خطورة الفتوى وما قد ينتج عن الاجتهاد من أخطاء. فهذا إبراهيم يؤكد هذا المعنى قائلًا: «وددت أني لم أكن تكلمت، ولو وجدت بُدًّا من الكلام ما تكلمت» [١٥، ص١٥٦]. هل مثل هذا الفقيه يمكن أن يلجأ للفرض والتقدير، وهو برأيه أنه لو لا الحاجة الشديدة التي تدعوه لأن يفتي الناس فيما يسألونه عنه لفضل السكوت على الكلام. لذلك كله أجدني متفقًا مع ما توصل إليه باحث آخر حول هذا الموضوع حيث يقول: «إن كلتا المدرستين في جمعهما فروع الفقه مما أفتى به الصحابة، وما خرجته على المحفوظ، قد اتجهت للواقع، ولم يكن لها اتجاه إلى فرض المسائل أو تقديرها قبل وقوعها لاستنباط حكم لها» [٣، ص٣١]. أما إذا كان الباحثون يقصدون بالفرض والتقدير ما تنطوي عليه أسئلة المستفيدين التي تطرح على العلماء في هذه المرحلة، فإن علماء الحجاز قد كان لهم نصيبهم في ذلك. وقد يضيق صدر العالم بها أحيانًا كما حدث للقاسم بن محمد مع أحد السائلين فيما ذكر الدهلوي: «قال القاسم: إنكم تسألون عن أشياء ما كنا نسأل عنها وتنقرون عن أشياء ما كنا ننقر عنها وتسألون عن أشياء ما أدري ما هي، ولو علمناها ما حل لنا أن نكتمها» [١٠، ص١٤١]. إذن الفرض والتقدير لم يظهر بين علماء التابعين في كلا القطرين، إذا كان المقصود منه أن يفترض الفقيه حالة معينة من أجل النقاش والبحث عن حكمها، حيث لا دليل يشير إلى صحة هذا القول. أما إذا كان المقصود من ذلك الأسئلة التي تطرح على الفقهاء في هذه المرحلة وأنها كانت ذات طبيعة فرضية أحيانًا، فإن هذا الأمر يتساوى فيه كل من الفقهاء في العراق وفي الحجاز، وبالتالي فإن هذا السبب لا يصلح أن يكون مبررًا للفصل بين منهج كل من المدرستين.

قضـايا مرتبطة بالموضوع

وقبل أن نختم بحثنا لابد من التعرض لبعض النقاط التي توردها المراجع أحيانًا والتي لها علاقة ـ وإن لم تكن مباشرة ـ بالموضوع الذي عالجناه في هذا البحث هي :

أولاً : تهيّب الفُتْيا

تشير بعض المراجع إلى أنه قد كان للعلماء في هذه المرحلة ـ عصر التابعين ـ موقفان مختلفان تجاه الفتوى، فمنهم من كره المسائل وتهيب من الفتوى، وهؤلاء هم «أهل الحديث» الذين يرون أن الحكم يجب أن يبنى على النص فقط. أما الفريق الآخر فكان لا يخاف الفتيا ولا يكـره المسائل حتى ساقهم ذلك وراء الفروض، وسموا لذلك بالآرائيين، وهم بذلك يمثلون منهج «أهل الرأي» [٢٣، ص ص١٢٣ـ١٢٨؛ ٢٤، ص ص١٩١ـ٢٠٠؛ ٤١، ص ص١٣٦ـ١٣٧]. ولكن هل استطاع الباحثون أن يحصروا هؤلاء الذين يتهيبون الفُتْيا، وأولئك الذين يُقدمون عليها، فوجدوا أن المتهيبين هم أهل الحجاز والمقدمين هم أهل الرأي. حينما ينظر الباحث إلى العلماء الذين قيل عنهم إنهم متهيبون للفتوى يجد أنهم لا ينتمون إلى بيئة واحدة، أو منطقة جغرافية محددة، بل إنه سيجد أن المراجع لا تكاد تتفق على من هو الشخص المتهيب للفتوى ولا إلى أي المدارس ينتمي، حيث تخلط المصادر بين من ترى أنهم من أهل الحديث، وبين من ترى أنهم من أهل الرأي حتى في الشخص الواحد. وكمثال على ذلك نجد أن القاضي شريح يعده شعبان من مؤسسي الاتجاه الفقهي للمدرسة العراقية، ولكنه حينما أراد أن يورد مثالاً على طريقة تفكير مدرسة «أهل الحديث» أورد رأي شريح في دية الأصابع، وأنها سواء لا فرق بين الإبهام والخنصر [٢٤، ص٢٠٠]. ولم يقتصر الأمر على الخلط بين العلماء المعـاصرين، بل إننـا نجد بعض الباحثين يخلط بين العصور، وكأن ما يصدق على عصر معين يمكن أن يقال عن العصر الذي سبقه أو الذي يليه، فمثلاً محمد موسى، عنـدمـا أراد أن يذكـر رمـوز المدرسة الحديثية فإنه يشير إلى شريح والشعبي وابن المسيب، وهـم من التـابعـين، ولكنـه يضيف إليهم سفيان بن سعيد الثوري المتوفى سنة ١٦٠هـ، وهو ينتمي إلى عصر الأئمة المجتهدين، مع أن الباحث يتحدث عن مناهج فقهاء التـابعين [١٤، ص١١٦]. وكما يلاحظ فقد خلطت المراجع في الشخصية الواحدة، وفي العصور كذلك خلطت بين المناطق، فهؤلاء المتهيبون هم أهل الحديث وأكثر من أشير إليه

هم من أهل العراق لا من أهل الحجاز. طبعًا هناك من المصادر من كان أكثر حيطةً وحذرًا، واختار لتمثيل الاتجاه المتهيب للفتوى المتوقف عن الرأي، من علماء الحجاز فقط. الشاذلي مثلًا يرى أن خير ممثل للاتجاه المتورع عن الفتوى والأخذ بالرأي سالم بن عبدالله بن عمر، ويشير إلى حادثة توقفه عن الفتوى حينما سأله رجل عن مسألة معينة [٢٦، ص٢٣٢]. ويشير إلى هذه الحادثة السبكي قائلًا: رُوي أن رجلًا سأل سالم بن عبدالله بن عمر عن شيء فقال: لم أسمع في هذا شيئًا فقال الرجل: فأخبرني برأيك قال، لا، ثم أعاد عليه فقال: أرضي رأيك فقال سالم: لعلي أن أخبرك برأيي ثم تذهب فأرى بعد ذلك رأيًا غيره فلا أجدك» [١٣، ص١٧٥].

إن تهيب الفُتيا والتورع عن إبداء الرأي قد وجد في العراق كما وجد في الحجاز، ويقول الدهلوي في ذلك: «اعلم أنه كان من العلماء في عصر سعيد بن المسيب وإبراهيم والزهري، وفي عصر مالك وسفيان، وبعد ذلك قوم يكرهون الخوض بالرأي ويهابون الفتيا إلا لضرورة لا يجدون منها بدًّا.» وحينما أراد أن يوضح أساس هذه الفكرة وجذورها قال: «سئل عبدالله بن مسعود عن شيء فقال: إني لأكره أن أُحلّ لك شيئًا حرّمه الله عليك أو أُحرم ما أحلّه الله لك» [١٠، ص١٤٨]. إن الاستدلال بقول عبدالله بن مسعود هذا يجعلنا نصرف النظر عن كون ذلك منهجًا فقهيًا يتميز بتهيب الفُتيا وعدم القول بالرأي والاعتماد على النص فقط. لأن ابن مسعود باعتراف كل الباحثين هو إمام مدرسة القائلين بالرأي. إذن ما المقصود بالتهيب من الفتيا في هذا الإطار؟ إنني أرى أن ذلك لا يزيد على الحرص الشديد الذي يبديه العلماء في عصر التابعين، كما هو الحال بالنسبة لأساتذتهم من فقهاء الصحابة عند عرض المسائل عليهم، لاسيما تلك المسائل التي تتطلب رأيًا فقهيًا مستنبطًا من الأدلة النصية. وباعتبار أن رأيهم هذا لا يعدو أن يكون نتيجة لما بدر لهم في ضوء الظروف المحيطة بهم، والقضية المعروضة عليهم، وأن ذلك الرأي المستنبط قد يكون عرضة للتغيير كما أنه عرضة للخطأ والصواب. ولذلك فإن العبارات التي صدرت عنهم في هذا المجال أريد بها أن يكون الأمر واضحًا لدى السائل بأن الرأي قابل للصواب والخطأ، وليس عملًا، وإخبار بنص من القرآن أو السنة، وبالتالي فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن يستنتج من ذلك أنه منهج مبني على عدم القول بالرأي.

ثانيًا: ذم الرأي وعدم اعتباره مصدرًا فقهيًا

لقد أثار بعض الباحثين الأقوال التي ترد أحيانًا في بعض المصادر والتي تذم الرأي وتهاجمه ولا تعتد به كأسلوب يسلكه الفقيه في اجتهاده حيال القضايا المستجدة وقد أوردت تلك الأقوال لتكون دليلاً على أنها صدرت عن أولئك العلماء من التابعين الذين صنفوا بأنهم «أهل الحديث» في مواجهة «أهل الرأي.» نجد ذلك عند موسى إذ يقول: «ولذا يُروَى عن الكثير منهم ذم القول بالرأي والأخذ به» [١٤، ص١٤١]. ومدكور يقول: «كانوا يرون أن اتباع الرأي أخذ بالهوى والفرض وإدخال في دين الله ما ليس منه» [١٧، ص١٠٢]. هذا بصفة عامة، ولكن هناك من الباحثين من اختار شخصيات بعينها من علماء التابعين صدرت عنهم أقوال حول الرأي أراد بذلك أن يدلل على وجود منهج متميز رافض للرأي، ومن هؤلاء العلماء الذين يستدل بهم كثيرًا على أنهم يمثلون اتجاه أهل الحديث عامر بن شرحبيل الشعبي. وقد صدرت عنه بعض الأقوال حول ذم الرأي ومما رواه مجالد: «سمعت الشعبي يقول: لعن الله أرأيت» [٥٣، ص١٣٢]. وحينما طلب منه السائل أن يفتيه برأيه أجاب: «وما تصنع برأيي، بل على رأيي.» وكذلك ورد عنه نقد لاذع للقائلين بالرأي من المعاصرين له من العلماء، فهو يقول محذرًا من الأخذ بآرائهم: «ما قالوا لك برأيهم فبل عليه، وما حدثوك عن أصحاب محمد فخذ به» [٢٨، جـ٦، ص٢٥٠]. هل في هذه الأقوال الصادرة عن الشعبي ما يظهر وجود منحنى اجتهادي مميز يمثله الشعبي؟ في الواقع عند بحثنا لموقف الشعبي هذا في دراسة سابقة لم نجد ما يؤيد ذلك، وكل ما يمكن أن يقال في تفسير هذه الأقوال بناءً على الدراسة السابقة، إن ذلك يعود إما إلى تورع الشعبي عن القول بالرأي خشية الخطأ، أو أن ذلك يدخل ضمن المبارزة والتنافس بين الزملاء ولا سيما إذا عرفنا أن الشعبي لم يكن ذلك الفقيه المتعمق في بحث المسائل قدر كونه عالمًا متمكنًا من آثار السلف وأخبارهم يفتي الناس بموجبها [٢، ص ص ١٠٣-١٠٦]. الشخصية الأخرى التي تشير إليها المصادر على أساس أن تمثل فقيه التابعين الذي يتوقف عن الفتوى لأنه لا يريد أن يبدي رأيه في قضية لا يحكمها النص ذلك هو سالم بن عبدالله بن عمر. وفي الوقت الذي نجد في تصرفات سالم في بعض الأحيان ما يُبرر اختباره من قبل المصادر ممثلاً لأولئك الفقهاء المتقيدين بالنص، ولكن هل ذلك يمثل اتجاهًا فقهيًا محددًا؟ عندما نتعمق في دراسة شخصية سالم العلمية نجد أمورًا أخرى قد تفسر سبب تورعه عن الفتوى أحيانًا. فعلى حين يعتبره ابن المبارك والخزرجي

من بين فقهاء المدينة السبعة [٥٤، ص٢٦٨]، نجد أن ذلك لم يكن أمرًا متفقًا عليه، بدليل أن ابن العماد وابن خلكان لهما رأي مختلف حول مكانة سالم الفقهية، فبعد أن تحدث ابن خلكان عن فقهاء المدينة السبعة، قال: «وقد كان في عصرهم جماعة من علماء التابعين مثل سالم بن عبدالله بن عمر وأمثاله، ولكن الفتوى لم تكن إلا لهؤلاء السبعة هكذا قاله الحافظ السلفي» [٥٥، ص٣٨٢].

وفي دراسة سابقة لشخصية سالم يتبين لنا أن شهرته في الحديث كانت أحد الأسباب المهمة التي جعلت بعض المؤرخين لا يعدونه من الفقهاء السبعة [١، ص ص٤٨، ٤٩]. ولعل النظرة المتعمقة لسالم توحي بأنه كان يتبع خط أبيه، وذلك في كونه يفتي بمقتضى ما يحفظه من آثار ولكنه لم يكن من الفقهاء الذين يجهدون عقولهم بحثًا عن الحلول الفقهية للمشكلات المستجدة. هل يكفي أن يوجد عالم أو عدد محدود من العلماء هنا أو هناك لا يتجاوزون في فتاويهم حدود ما يحفظونه من آثار أن نطلق على أسلوبهم منهجًا فقهيًا خاصًا؟ في تصوري أن ذلك أمر غير ممكن لأن المنهج الفقهي يحدده الفقيه القادر على التعمق في دراسة النصوص وفهمها؛ أما الراوية الذي يحفظ آثارًا كثيرة ويجيب عن أسئلة الناس بمقتضى ما توحي به هذه النصوص، فلا يمكن أن يكون في تصرفه هذا منهجًا فقهيًا محددًا. أما ذم الرأي بصفة عامة، فقد تعرض له العلماء في المراجع محاولين التعرف على ما اعتبره بعضهم أمرًا مُحيّرًا، حيث صدر ذم الرأي من الفقهاء الذين يستخدمونه في اجتهاداتهم، كما صدر عن أولئك الحفاظ الذين لم يكونوا من الفقهاء. وقد أشار أبو الحسين البصري إلى ذلك محاولاً تفسيره بقوله: «إنه إذا كان الذين ذموا الرأي هم الذين قالوا به، وجب صرف ذمهم إلى الرأي مع وجود النص أو مع ترك الطلب له» [٥٦، ص٧٣٥]. وابن القيم بعد ذكره لما ورد بذم الرأي، وما ورد باعتباره قال: «ولا تعارض بحمد الله بين هذه الآثار، بل كلها حق، وكل منها له وجه، وهذا يتبين بالفرق بين الرأي الباطل الذي ليس من الدين والرأي بالحق الذي لا مندوحة عنه لأحد من المجتهدين» [٣٣، ص٦٦].

وإذا أمعنا النظر في تلك الأقوال الصادرة حول ذم الرأي أو مدحه، وكونها أحيانًا تصدر عن شخص واحد، ومع أخذنا بعين الاعتبار للتفسير الذي أورده كل من البصري

وابن القيم، إلا أنني أميل إلى أن هذه العبارات المتناقضة، التي لا يمكن التأكد من صحة صدورها عمن نسبت إليه للتناقض الواضح فيها، إنما تعكس نوعًا من الصراع، والذي قد نشب بين المحدثين وأصحاب الرأي في القرن الثاني الهجري، حيث كانت كل طائفة تحاول الانتصار لوجهة نظرها وربما في أثناء ذلك نُسبت أقوال لبعض علماء الصحابة وعلماء التابعين انتصارًا لهذا الجانب أو ذلك. يؤيد ذلك أن علماء التابعين لم يختلفوا حيال الموقف من الرأي، ولم يتعمقوا في بحث الأدلة. يدل على ذلك ما توصل إليه أحد الباحثين بعد مناقشة لموقفهم من الرأي، فقال: «إن هذه المدارس كانت تقوم على الرأي المستند إلى هذه التقاليد، ولم يتوفروا على الدليل، والتوجيه لآرائهم إلا بقدر قليل، حتى إذا ما جاءت الطبقة التالية اهتمت بتوجيه هذه الآراء، الأمر الذي ظهرت صورته الأولى في مدرسة الرأي، والحديث بعد ذلك» [١٥، ص١٦٥].

ثالثًا: أسباب الاختلاف بين فقهاء التابعين

من الأمور التي تُثار في هذا المجال أسباب الاختلاف الفقهي بين علماء التابعين، وأن السبب الرئيس في ذلك هو اختلاف المنهج بين الفقهاء في كل من الحجاز والعراق. وباعتبار هذا الموضوع يشكل مبحثًا مستقلاً وهو موضوع دراسة قادمة، فإن ما أود الإشارة إليه هنا فقط هو ما يوضح أن أسباب الاختلاف لا يصلح الاستناد إليها كمبرر للتفرقة بين الفقهاء في الحجاز وزملائهم في العراق من حيث منهجهم الفقهي، حيث إن هناك أسبابًا كثيرة لذلك الاختلاف، ولم يكن من بينها الاختلاف في المنهج على الأقل في هذه المرحلة. ثم إن الاختلاف لم يكن مقصورًا على الاختلاف بين العلماء في القطرين، بل إن الاختلاف قد يكون بين علماء القطر الواحد. وقد ناقش الإمام الشافعي الدعوى القائلة بوجود رأي موحد للفقهاء في قطر معين، فيقول: «علمنا من أهل مكة من كان لا يخالف قول عطاء، ومنهم من كان يختار عليه» ويضيف: «وعلمت أن أهل المدينة كانوا يقدمون سعيد بن المسيب ثم يتركون قوله» [٤٤، ص٢٨٠]. ويشير إلى هذا الاختلاف، الليث بن سعد في رده على رسالة للإمام مالك مناقشًا إياه حول بعض القضايا التي تتعلق بعمل أهل المدينة. وقد أوضح الليث في رسالته أنه ليس هناك أمر متفق عليه بين الجميع، حيث يقول: «ثم اختلف التابعون في أشياء بعد أصحاب رسول الله، ﷺ، سعيد بن المسيب ونظراؤه أشد

الاختلاف، ثم اختلف الذين كانوا بعدهم فحضرتهم بالمدينة وغيرها ورأسهم يومئذ ابن شهاب، وربيعة بن أبي عبدالرحمن، وكان من خلاف ربيعة بعض ما قد مضى وقد عرفت وحضرت» [٣٣، جـ٣، ص٨٤].

ويشير ابن حزم إلى ذلك الاختلاف بين فقهاء المدينة، وأنه على الرغم من الكم الهائل من المسائل الفقهية التي تناقش من قبل الفقهاء في تلك الفترة، إلا أن المتفق عليها بينهم من تلك المسائل كان قليلاً جدًا ويدلل على ذلك بقوله: «وقد جمع عبدالرحمن بن يزيد بن أسلم ما اتفق عليه فقهاء المدينة السبعة خاصة فلم يبلغ ذلك إلا أوراقًا يسيرة» [٣٥، ص١١٣]. وهذا بلا شك يؤكد أن هناك العديد من القضايا كانت محل اختلاف بين هؤلاء الفقهاء. إذن الخلاف لم يكن مقصورًا على خلاف أهل المدينة مع أهل الكوفة مما يستدعي القول بأنه خلاف بين أهل الحديث الذين لا يلجأون إلى الرأي إلا عند الضرورة القصوى، وبين أهل الرأي الذين لا يرون بأسًا من اعتبار الرأي أصلاً يعتد به، وإنما كان خلافًا بين العلماء لأسباب مختلفة سواء كانوا ينتمون إلى قطر واحد أو إلى أقطار مختلفة.

خاتمة البحث

وفي النهاية لابد من الإشارة إلى أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من المناقشات التي وردت في ثنايا هذه الدراسة وذلك على النحو التالي:

١ - إن المصادر الأولية التي استخدمت مصطلحيْ «أهل الحديث» و «أهل الرأي» لم تتبنى التقسيم الإقليمي، فلم يقل أحد بأن «أهل الحديث» هم الحجازيون وأن «أهل الرأي» هم العراقيون. وهذه المصادر وإن أشارت أحيانًا إلى وجود هاتين الفئتين وفي أحيان أخرى تذكر وجود مدرستين فقهيتين مختلفتين، ومع ذلك فإنها لم تربط بين ذلك وعصر التابعين، بل الواضح على تلك المصادر في استخدامها لهذا المصطلح أنها ترى أن التمايز في المناهج الاجتهادية ربما يعود إلى عصر الأئمة المجتهدين. ويظهر ذلك بوضوح لدى كل من المروزي والشهرستاني وفخر الإسلام البزدوي، ثم عند ابن خلدون والدهلوي.

٢ - إن أول إشارة إلى هذا التقسيم الجغرافي في المناهج الاجتهادية بأن «أهل الحديث» حجازيون، بينما «أهل الرأي» عراقيون في المراجع الحديثة وردت لدى كل من

محمد الخضري في *تاريخ التشريع*، ومحمد بن الحسن الحجوي في *الفكر السامي*. وهذان المؤلفان من أوائل من كتب حول تاريخ الفقه الإسلامي في العصر الحديث، وقد تبنى مؤلفاهما فكرة الانقسام هذه كما ربطا هذه الفكرة بعصر التابعين للمبررات التي أشارا إليها وتمت مناقشتها.

٣ - إن الذين تناولوا هذه الفكرة من الباحثين بعد ذلك انقسموا إلى فئتين في طريقة معالجتهم لما طرحه كل من الخضري والحجوي، فالفئة الأولى - وهم قلة - اتجهت إلى بحث هذه المسألة، وتقصي الأسس التي بنيت عليها، وبالتالي التعرف على مدى مصداقيتها. وفي الغالب أنهم ينتهون إلى عدم القبول بهذا الرأي، وظهر ذلك جليًّا لدى كل من علي عبدالقادر، وعبدالمجيد محمود. ولكن الأغلبية من الباحثين المحدثين قد تلقوا هذه الفكرة التي طرحها كل من الخضري والحجوي وأخذوا بها دونما كبير نظر وتدقيق أو تمحيص، وكل باحث يكرر الفكرة ذاتها، كما يُكرر المبررات نفسها تقليدًا لمن سبقه وقبولاً بما وجده في المراجع الحديثة التي صدرت قبل بحثه.

٤ - لقد أمكن حصر المبررات التي استندت إليها فكرة تقسيم مناهج الفقهاء من التابعين إلى اتجاهين مختلفين، أحدهما في الحجاز والآخر في العراق. وتتكون هذه المبررات من أسباب ستة، وبعد مناقشة مستفيضة لكل سبب من تلك الأسباب توصل الباحث إلى نتيجة مؤداها أنه لا يمكن الاعتماد على أي سبب من تلك الأسباب للإقناع بأن ذلك السبب يصلح أن يكون أساسًا لصحة ذلك التقسيم أو الوصف. فلا التأثر بالأساتذة يقتصر على فئة من العلماء في هذا المرحلة دون أخرى. ولا حجم الآثار في قطر معين وقوة الوثوق به كان عاملاً مؤثرًا، حيث تبين أن الفرصة كانت متاحة للجميع للرجوع إلى ما هو موجود من الآثار، في أي قطر، ومن ثم استخدامها. وقد تبين أن البيئة في كل من القطرين متشابهة، وعلى فرض القبول بأن الظروف البيئية والأحداث في العراق قد أنتجت مسائل فقهية جديدة، فإن الحكم على تلك المستجدات لم يقتصر على علماء العراق وحدهم، بل استشير فيها كل من فقهاء القطرين، كما تبين أن الجميع قد أخذوا بالآثار، واستخدموا التعليل والقول بالرأي على حد سواء. لذلك لا يمكن التفريق بينهم على هذا الأساس.

٥ ـ ومن خلال ما سبق فإنه يمكن القول من وجهة نظر الباحث أن لا صحة مطلقًا لإطلاق مصطلحى «أهل الحديث و «أهل الرأى على علماء التابعين، وبقدر مساوٍ فإنه لا يمكن القول اعتمادًا على المبررات التي سبقت في هذا المجال بأن علماء التابعين انقسموا إلى فريقين في مناهجهم الاجتهادية، بل إن الاستنتاج الواضح من المناقشة يبين أن المنهج الاجتهادي الذي اتبعه علماء التابعين في كلا القطرين كان واحداً.

٦ ـ وإن كان الأمر يتطلب مزيدًا من البحث والتقصي إلا أنه يمكن القول بأن هذا المصطلح قد ظهر خلال عصر الأئمة المجتهدين، وبشكل واضح في الخلاف بين علماء المدرسة الحنفية في العراق، وعلماء المدرسة المالكية في الحجاز.

وكما هي أية ظاهرة علمية لا تظهر فجأة وإنما بدأت تتشكل رويدًا رويدًا حتى أصبحت مصطلحًا بيِّنًا معروفًا في القرن الثالث الهجري، في أواخر عصر الأئمة المجتهدين.

المراجــــع

[١] الحميدان، حيدان بن عبدالله. «المراكز العلمية ومشاهير الفقهاء خلال عصر التابعين.» *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية*، جامعة الملك عبدالعزيز، م٥ (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م)، ص ص٢٥ـ٧٥.

[٢] الحميدان، حيدان بن عبدالله. «الحركة الفقهية ومشاهير الفقهاء في العراق، أولاً: الكوفة.» *مجلة الدارة*، دارة الملك عبدالعزيز، م١٤، ع٣ (١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، ص ص٨٩ـ١٢٠.

[٣] محمود، عبدالمجيد. *المدرسة الفقهية للمحدثين*. القاهرة: مكتبة الشباب مطبعة دار نشر الثقافة، ١٩٧٤م.

[٤] المروزي، أبو عبدالله محمد بن نصر. *اختلاف العلماء*، تحقيق صبحي السامرائي. بيروت: عالم الكتب، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٥] الشهرستاني، محمد بن عبدالكريم بن أحمد. *الملل والنحل*، تحقيق محمد سيد كيلاني. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٨١هـ/١٩٦١م.

[٦] البزدوي، فخر الإسلام علي بن محمد. كنز *الوصول إلى معرفة الأصول*. استانبول: مطبوع بحاشية كشف *الأسرار للبخاري*، مطبعة سنده، ١٣٠٨هـ.

[٧] البخاري، علاء الدين عبدالعزيز بن أحمد. *كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي*. استانبول: مطبعة سنده، ١٣٠٨هـ، صورة بالأوفست عن تلك الطبعة صادرة عن دار الكتاب العربي، بيروت ١٣٩٤هـ.

[٨] ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد. *مقدمة ابن خلدون*. ط٥. بيروت: دار الرائد العربي، ١٤٠٢هـ.

[٩] الدهلوي، شاه ولي الله أحمد بن عبدالرحيم. *الإنصاف في بيان أسباب الاختلاف*، تحقيق عبدالفتاح أبو غده. ط٢. بيروت: دار النفائس، ١٣٩٨هـ.

[١٠] الدهلوي، شاه ولي الله أحمد بن عبدالرحيم. *حجة الله البالغة*. ط١. القاهرة: دار التراث، ١٣٥٥هـ.

[١١] الخضري، محمد بيك. *تاريخ التشريع الإسلامي*. ط٦. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٣٨٤هـ/١٩٦٤م.

[١٢] الحجوي، محمد بن الحسن الثعالبي الفاسي. *الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي*، تحقيق عبدالعزيز القارىء. المدينة المنورة: المكتبة العلمية، ١٣٩٦هـ.

[١٣] السبكي، عبدالطيف وآخرون. *تاريخ التشريع الإسلامي*. ط٣. القاهرة: مطبعة الاستقامة، ١٩٦٥م.

[١٤] موسى، محمد يوسف. *تاريخ الفقه الإسلامي*. القاهرة: دار الكتاب العربي، ١٣٧٨/١٩٥٨م.

[١٥] عبدالقادر، علي حسن. *نظرة عامة في تاريخ الفقه الإسلامي*. ط٣. القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٩٦٥م.

[١٦] با بكر، خليفة وآخرون. *المدخل الفقهي وتاريخ التشريع الإسلامي*. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

[١٧] مدكور، محمد سلام. *مناهج الاجتهاد في الإسلام*. الكويت: مطبعة جامعة الكويت، ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م.

[١٨] شلبي، محمد مصطفى. *المدخل في التعريف بالفقه الإسلامي*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٣٨٨هـ/١٩٦٩م.

[١٩] النبهان، محمد فاروق. *المدخل للتشريع الإسلامي*. بيروت: دار القلم، ١٩٧٧م.

[٢٠] عباده، محمد أنيس. *تاريخ الفقه الإسلامي*. ط٢. القاهرة: دار الطباعة المحمدية، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٢١] قاسم، يوسف. *مبادىء الفقه الإسلامي*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٣٩٩هـ.

[٢٢] الشرباصي، رمضان علي السيد. *المدخل لدراسة الفقه الإسلامي*. القاهرة: مطبعة الثقافة، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[٢٣] بدران، بدران أبو العينين. *الشريعة الإسلامية*. القاهرة: مؤسسة شباب الجامعة، د. ت.

[٢٤] إسماعيل، شعبان محمد. *التشريع الإسلامي*. ط١. القاهرة: د. ن.، ١٣٩٧هـ/١٩٧٧م.

[٢٥] حسان، حسين حامد. *المدخل لدراسة الفقه الإسلامي*. القاهرة: الطويجي، ١٩٧٨م.

[٢٦] الشاذلي، حسن علي. *المدخل إلى الفقه الإسلامي*. القاهرة: دار الطباعة الحديثة، د. ت.

[٢٧] النووي، محيي الدين بن شرف بن مري. *تهذيب الأسماء واللغات*. القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية، د. ت.

[٢٨] ابن سعد، محمد. *الطبقات الكبرى*. بيروت: دار بيروت، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٢٩] الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب. *المعجم الصغير*. القاهرة: دار النصر، ١٩٨٠م.

[٣٠] الزركشي، أبو عبدالله بدر الدين بن محمد بن عبدالله. *الإجابة لا يرد ما استدركته عائشة على الصحابة*، تحقيق سعيد الأفغاني. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٠هـ.

[٣١] ابن حنبل، أحمد بن محمد. *المسند*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٧م.

[٣٢] الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. *تذكرة الحفاظ*. حيدر آباد: دار المعارف العثمانية، ١٩٥٥م.

[٣٣] ابن القيم، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر. *أعلام الموقعين*. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٩٦٨م.

[٣٤] الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. *سير أعلام النبلاء*، تحقيق حسين الأسد. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

[٣٥] ابن حزم، علي بن محمد بن سعيد. *الإحكام في أصول الأحكام*. بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

[٣٦] الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. *طبقات الفقهاء*، تحقيق إحسان عباس. بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٧٨م.

[٣٧] أبو نعيم الأصفهاني، أحمد بن عبدالله. *حلية الأولياء وطبقات الأصفياء*. القاهرة: مطبعة السعادة، ١٩٣٢م.

[٣٨] الحميدان، حميدان بن عبدالله. «الحركة الفقهية ومشاهير الفقهاء في العراق: ثانيًا البصرة.» مجلة *الدارة*، دارة الملك عبدالعزيز، م١٤، ع٤ (١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، ص ص٣٤-٥٤.

[٣٩] الكوثري، محمد زاهد. *فقه أهل العراق وحديثهم*. بيروت: مكتب المطبوعات الإسلامية، ١٣٩٠هـ/١٩٧٠م.

[٤٠] القرطبي، يوسف بن عبدالبر النمري. *جامع بيان العلم وفضله*. ط٢. المدينة المنورة: المكتبة السلفية، ١٣٨٨هـ/١٩٦٨م.

[٤١] زيدان، عبدالكريم. *المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية*. ط٩. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م.

[٤٢] الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. *العبر في خبر من غبر*. الكويت: مطبعة حكومة الكويت، ١٩٦٠م.

[٤٣] الأصبحي، مالك بن أنس بن عامر. *الموطأ*. ط١٠. بيروت: دار النفائس، ١٤٠٧هـ.

[٤٤] الشافعي، محمد بن إدريس. *الأم*. ط٢. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٣هـ/١٩٧٣م.

[٤٥] الطحاوي، أحمد بن محمد بن سلامة. *شرح معاني الآثار*، تحقيق محمد زهري النجار. ط١. القاهرة: دار الكتب، ١٣٩٩هـ.

[٤٦] السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. *السنن*، تحقيق محيي الدين عبدالحميد. القاهرة: دار إحياء السنة المحمدية، ١٣٧٠هـ/١٩٥١م.

[٤٧] الباجي، سليمان بن خلف بن سعد. كتاب *المنتقى*. القاهرة: مطبعة السعادة، ١٣٣٢هـ.

[٤٨] الأنصاري، أبو يوسف يعقوب بن إبراهيم. *كتاب الآثار*، تحقيق أبو الوفاء الأفغاني. حيدر آباد: لجنة إحياء المعارف العثمانية، ١٣٥٥هـ.

[٤٩] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل أي القرآن*. ط٢. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٣هـ/١٩٥٤م.

[٥٠] قلعه جي، محمد رواس. *موسوعة فقه إبراهيم النخعي*. ط١. مكة المكرمة: مركز إحياء التراث، جامعة أم القرى ١٣٩٩هـ.

[٥١] الكندي، محمد بن يوسف. *كتاب القضاة*، تحقيق رفن كست. بيروت: الآباء اليسوعيين، ١٩٠٨م.

[٥٢] أبو سليمان عبدالوهاب إبراهيم. *الفكر الأصولي*. ط١. جدة: دار الشروق، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

[٥٣] الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان. *تاريخ الإسلام وطبقات المشاهير والأعلام*. القاهرة: مكتبة القدسي، ١٩٤٨م.

[٥٤] الخزرجي، أحمد بن عبدالله. خلاصة *تهذيب تهذيب الكمال*. القاهرة: مكتبة القاهرة، ١٩٧١م.

[٥٥] ابن خلكان، أحمد بن محمد بن أبي بكر. *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. بيروت: دار الثقافة، ١٩٦٨م.

[٥٦] البصري، محمد بن علي بن الطيب. *كتاب المعتمد*. دمشق: المعهد الفرنسي للدراسات العربية، ١٣٨٧هـ.

The Early Schools of Legal Thought in Islam " 'Ahl Al-Hadith wa 'Ahl Arra' y": A Critical Reading in the Modern Sources

Humaidan Abdullah Al-Humaidan
Associate Professor, Dept. of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. It is apparent from reading the modern sources on the history of Islamic Law, that the authors of these sources divided the legal movements during the followers period "Attabi in" into two different trends. One of them was that of the Hijazi school, which according to those authors, based its legal decision solely on the Qur'ān and the Sunnah, and they adhere to the letter of the law in them, without the use of their independent reasoning "ra 'y": therefore, they were called 'Ahl Al-Hadith", the traditionalists. The other school was that of the Iraqi jurists who in addition to basing their legal opinions on the primary sources, also regarded the use of independent reasoning "ra 'y" as a valid source of legal opinions: therefore they were called " 'Al Arra 'y". The authors of the contemporary sources supported their argument by several reasons to justify the differentiation between the two groups of jurists. The purpose of this study is to examine this argument, and look at its justification to see whether reasons such as those given by the authors would be sufficient to accept their conclusion on the subject.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١٢٧-١٧٧، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

الأخطاء الشائعة في خطوط دارسي العربية من الناطقين بلغات أخرى

محمد ياسين ألفي*، ناصف مصطفى عبدالعزيز**، وأحمد أحمد متولي جاد**

* أستاذ مساعد ومدير معهد اللغة العربية، و ** مدرس لغة، معهد اللغة العربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يعرض البحث نتائج تحليل ١١٤٣ عيبًا خطيًا في خطوط دارسي العربية من غير أهلها أدت إلى عوق قراءة كتاباتهم. وقد أشارت النتائج إلى أن ٥٠,٩٪ من تلك العيوب خاص بالحرف ـ أربعة أخماسها نجم عن أخطاء الأسنان والنقط ـ و ٢٩,٥٪ من العيوب خاص بشكل الكلمة و ١٩,٦٪ من العيوب خاص بالشكل العام للكتابة. وتوصي النتائج بتبني منهج جديد في تدريس الخط يركز في المقام الأول على الوضوح دون أن يغفل الجانب الجمالي.

مقدمـــة

لابد أنك سمعت ملاحظات مثل: «زيد من الناس خطه جميل، لكن تصعب قراءته» أو «خط عمرو واضح مقروء بالرغم من أنه ليس بجميل.»

معظم الخطوط الجميلة مقروءة بالطبع، كما أن كثيراً من الخطوط غير الجميلة تصعب قراءتها. لكن الملاحظتين المذكورتين أعلاه تشيران إلى أن الوضوح أهم من الجمال بالنسبة للقاريء في أي كتابة.

منذ ثلاثة وستين عامًا خرج باحثان Pressey & Pressey من تحليل نحو ثلاثة آلاف عيب خطي للأطفال والراشدين، بأن سبعة حروف رومانية فقط، في اللغة الإنجليزية،

شكلت ما يربو على نصف عدد حالات الغموض، أي العيوب الخطية المعوقة عن القراءة. وذكر الباحثان أيضًا أن ربع حالات الغموض تلك سببتها خمسة حروف اتخذت أشكال حروف أخرى [١، ص٢٨٥].

ويستخلص المؤلفان من نتائج بحثهما أن الخصائص المؤدية إلى الوضوح هي التي يجب أن تستحوذ على اهتمام المعلم والمتعلم في تعليم الخط وليس الخصائص الجمالية [١، ص٢٧٣].

ومعدو هذا البحث الخاص بخط الرقعة في اللغة العربية لدارسيها من غير أهلها حصلوا على نتائج لافتة للنظر وتتفق تمامًا مع خصائص الخط العربي.

مشكلة البحث

إن العيوب أو الأخطاء الخطية في كتابة الحروف والكلمات هي التي تشكل عناصر الخط الرديء. وعندما تزداد درجة رداءة الخط فإنها قد تصل إلى درجة تتعذر معها قراءة الخط المكتوب، مما قد يحجب الرسالة المكتوبة عن القراءة. ويؤيد رأينا لجنة من كبار أساتذة اللغة والخط العربي [٢، ص٧]، مؤكدين أنه «إذا كان الخط رديئًا، أو مشوهًا، فإنه لا يبين عن مقاصد الكاتب. بل قد يطمس معالمها، ويعكس مدلولاتها.» فالتعرف على هذه العيوب الخطية وحصرها وتصنيفها، ومن ثم التركيز عليها في مهارة الخط العربي أو أي مادة تؤكد على الكتابة، قد يقلل من عوق قراءة المكتوب، ويؤدي إلى تسهيل وصول الرسالة المكتوبة ـ أساس فائدة الكتابة ـ إلى المعنيين بها. هذا بالنسبة لدراسي اللغة العربية من أهلها. أما بالنسبة لمشكلة الرداءة الخطية والغموض الخطي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ـ موضوع هذا البحث ـ فإن خطورة الأمر، بلا شك، تصبح أكبر وأكثر تعقيدًا. والتعرف على عناصر الرداءة والغموض الخطي (انظر اصطلاحات البحث ص١٣٨) في كتاباتهم فهو أكثر إلحاحًا على رجال التربية والتعليم الذين يقومون بتصميم المناهج لهؤلاء أو بتدريسهم.

خلفيـــة المشـــكلة

إن أي مدرس في أي مستوى من الدراسة النظامية يعرف المعاناة الشديدة التي يمر بها في أثناء قيامه بتصحيح كتابات الطلاب، في أي موضوع، وبخاصة في الامتحانات النهـائية. فالمدرس عندما يقرأ خطًا جميلاً واضحًا ترتاح عيناه وتنشرح نفسه. ويميل إلى إعطاء درجات زائدة لصاحب ذلك الخط الجميل، حتى ولو كانت المادة العلمية أقل من المـطلوب. وكثـيرًا ما يفعل المدرس ذلك من حيث لا يشعر. والعكس صحيح أيضًا. فالمدرس الذي يضطر إلى التباطؤ وصرف وقت طويل في محاولة قراءة إجابة ورقة ما، لا يتردد في تخفيض درجة صاحب تلك الورقة. والمدرس قد يفعل ذلك أيضًا من حيث لا يشعر، وإن كان مستوى المادة العلمية المكتوبة يفي بالمطلوب. فقد ذكر ثروندايك وهاجن Thorndike and Hagen «أن قارئ المقال، عندما يجد صعوبة في فك رموز خط طالب ما، يتضايق ويضع له درجة أقل مما تستحق الإجابة حقيقة» [٣، ص٨٤]. وأيد هذه الدراسة لجنة من كبار أساتذة اللغة والخط العربي [٢، ص٧] «وربما كانت رداءة الخط في أوراق الإجابة عن الامتحانات، مما يضجر الأساتذة، ويعوقهم عن استيعاب الأفكار التي عرضها الطلاب. وقد يحيد بهم عن الدقة والعدالة في تقدير الدرجات.»

إذن، سيخسر ذلك الطالب سيئ الخط درجات أكثر إذا كانت كتابته غير مقروءة بالإضـافـة إلى رداءة الخط. إن ما سيزيد من غضب المـدرس أكثر وأكثر محاولة الوقوف وإضاعة الوقت حين يكون لديه تصحيح كمية كبيرة من الأوراق في زمن محدود كما هو الحال في الامتحانات. ومعظم المدرسين الذين لديهم الوقت الكافي تقل عندهم الرغبة والاهتمام في صرف أوقاتهم لفك طلاسم الحروف والكلمات والعبارات غير الواضحة في كتابات الطلاب.

فالقضية إذن أنه عندما تزيد رداءة الخط عن حد معين فقد تؤدي إلى تناقص وضوح المكتوب لدرجة أنها تغضب القارئ وتضطره إلى التباطؤ وإعادة القراءة أكثر من مرة في غير ما ضرورة، على حساب مصالحه الخاصه، لمحاولة فك رموز الحروف والكلمات المكتوبة، في أشد لحظات ضيق الوقت.

وإن تناقص الوضوح في الكتابة لا يقتصر على النظام التعليمي في جميع مراحله فحسب، بل إنه يتعداه إلى المكاتبات التي تدور بين الكتاب والقراء الذين يعتمدون على الكتابة اليدوية للاتصال في غياب مهارتي الكلام والاستماع وهم كثيرون، وبخاصة الكتابات الرقمية التي لا تخفي خطورتها على أحد. كما أن كثيرًا من الصعوبات والمشكلات وأخطاء العمل بالوزارات، والشركات، والمؤسسات قد يكون مردّها إلى رداءة الخط فيما يحرره موظفو هذه الأجهزة من مذكرات ورسائل وتقريرات» [٢، ص٨].

وبما أن البحث يعالج موضوع الخط العربي بوجه عام فإنه لا مفر من الإشارة إلى كل الذين يتعاملون معه من أهل هذه اللغة. لكن يجب ألا يغيب عن الذهن أن جميع جوانب هذا البحث مبنية بشكل خاص على خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. هذا وسنرى في النهاية ـ إن شاء الله ـ أننا سنصل إلى نتيجة تهم دارسي اللغة العربية من أهلها، بقدر ما تهم دارسيها من غير أهلها.

هدف البحث

الهدف من هذه الدراسة هو تحليل خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وحصر معظم عناصر الغموض المعوقة عن القراءة في كتاباتهم. وإذا استطعنا أن نجعل خلاصة هذه الدراسة ضمن منهج للخط، وتمكنا من أن نركز على تعليمها للدارسين، نكون قد ساعدنا كثيرًا في التقليل من حدة المشكلة بما يعود بالفائدة على الكاتب والقارئ معًا.

أهمية البحث

إن مشكلة رداءة الخط في اللغة العربية تكاد تكون أزلية. وقلما تجد مدرسًا لا يشكو من رداءة خطوط الدارسين. هذه حقيقة أكيدة يعرفها كل من له مشاركة في الحقل التعليمي. ويكفي للتأكد من سوء الخط ورداءته، استعراض دفاتر الواجبات اليومية لدى بعض الطلاب في أي مرحلة من النظام التعليمي. ولكن والأمر كذٰلك، لا نجد بحوثًا جادة تعالج هذه المشكلة. بل إننا لا نبالغ إذا قلنا إن المشكلة أصبحت أكثر تأصلًا وقبولًا لدى المربّين لدرجة أنها أصبحت من الأمور الميؤوس منها والمسلم بها.

إذا قارنّا مناهج الخط المتداولة في مدارسنا منذ عشرين سنة مضت نجد أن هناك تراجعًا نحو الأسوأ، ويكفي للدلالة على ذلك أن معلمًا متخصصًا كان يقوم بتدريب الطلاب على هذه المهارة، مع توافر الوقت والوسائل من أقلام وكراسات وكتب. أما الآن فقد تقلص الوقت وغالبًا ما يقوم بتدريس الخط مدرس غير متخصص. بل قد يقوم بتدريس الخط مدرس قد يفتقر هو نفسه إلى جودة الخط. وفي المقابل نجد تحسنًا ملموسًا قد طرأ على كتابة خط دارسي اللغات الذين يستعملون الحروف الرومانية أو اللاتينية، سواء لأبناء اللغة أم لغيرهم، وذلك لوجود بحوث ودراسات عديدة عندهم في هذا الميدان.

أهمية هذه الدراسة تنبع من الحاجة الماسة إلى ملء فراغ بحثي مفتقد إليه في موضوع الخط العربي، ومن محاولة علمية جادة ومتعمقة لتصميم منهج سليم في طريقة تدريس الخط العربي مبني على نتائج أبحاث من هذا النوع، وهو ما تفتقر إليه مكتباتنا العربية. هذه الدراسة إذن تمثل هذه المحاولة، ونعتقد أنها من الدراسات الرائدة في مجال الخط العربي ببرامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى. وأهمية هذا البحث تأتي أيضًا من الرغبة في تسهيل تعليم وتعّلم الخط إحدى مهارات اللغة العربية المهمة للناطقين بلغات أخرى بصفة خاصة، ومحاولة تطبيق نتائج هذا البحث على أبناء اللغة العربية أنفسهم ما أمكن ذلك. وهذا مؤتمر اللغة العربية في دورته المنعقدة بالقاهرة في الفترة من ١١-٢٥ من فبراير ١٩٩١م يوصي وزراء التعليم بالاهتمام بدروس الخط العربي والإملاء لما فيهما الآن من قصور شديد.

طبيعة مخطط البحث

الأسلوب المناسب لطبيعة هذا البحث هو طريقة الوصف التحليلي. سيقوم عدد من القراء بقراءة عينة من خطوط طلاب ذوي مستوى متقدم في دراسة اللغة العربية من غير أهلها لمعرفة مدى وضوح كتاباتهم. تتم القراءة وفق إرشادات وقواعد معينة مدروسة تظهر من خلالها جوانب العيوب الخطية لكتابات العينة المذكورة. وأخيرًا يقوم الباحثون بتحليل دقيق مفصل لهذه العيوب للوقوف على عناصر الرداءة المعوقة عن قراءة هذه الخطوط.

الدراسـات السـابقة

الغموض الخطي قضية قديمة قدم الخط ذاته، وقد أشار إليها محمد شوقي أمين في كتابه *الكتابة العربية* وأما حمزة الأصفهاني فقد ذكر في القرن الثالث الهجري في كتابه *التنبيه على حدوث التصحيف. . وما عولجت به من إحداث النقط والإعجام*. . . [٤، ص١٤].

وفي الوقت الذي دفعت النقاط اللبس ورفعت الاشتباه وحققت الوضوح والنصوع، يقرر أمين أن نقط الحروف «ما هو إذن وسيلة إيضاح وانفتاح، بل هو مثار تلبيس واستغلاق» [٤، ص ص١٤-١٥].

وقد كتب الكثير عن التصحيف والتحريف بأسباب التماثل والتشابه، حتى أن قراءات القرآن «كانت نتيجة لذلك التشابه الحرفي» في رأي بغض الباحثين المشتطّين [٤، ص١٢]. وقد تحدث الكِتاب سالف الذكر عن علامات الضبط أو الحركات وقواعد الرسم ومشكلات الكتابة اليدوية والمطبعية وأمور أخرى لا يتّسع المجال لذكرها.

«وفي سنة ١٩٣٨م عنى «مجمع اللغة العربية بالقاهرة» بتأليف لجنة. . . لتسهيل كتابة الحروف العربية». . . ووضع طريقة لرسم الكتابة العربية تقي القارئ اللحن والخطأ. . . في الكتابة المطبعية، ناهيك عن الكتابة اليدوية. «مجمع اللغة العربية بالقاهرة، لجنة تيسير الكتابة» [٥، ص٧].

على كل حال هناك كتب كثيرة جدًّا تعالج موضوع الخط اليدوي يمكننا أن نصنّفها إلى خمسة أنواع:

النوع الأول: الكتب التراثية التي تناولت الخط العربي، ووضعت القواعد الفنية الأولى التي اهتدى بها الكتاب والدارسون عبر القرون الطويلة منذ ظهور الإسلام وانتشاره في الأقطار المختلفة. ومن أمثال تلك الكتب *تحفة أولى الألباب في صناعة الخط والكتاب* لعبدالرحمن الصايغ [٦] و*كتاب الكُتّاب* لابن درستويه [٧].

والنوع الثاني: تلك الكتب التي تتناول الجانب التاريخي للخط العربي، وتعني بتطوره منذ نشأته حتى عصرنا الحاضر، وتبرز سماته الخاصة في البلاد الإسلامية المختلفة على مَرّ العصور، وتترجم لروّاده الذين أخرجوا للعالم من فنهم وإبداعهم ما ظل باقيًا حتى الآن على جدران المساجد والقصور، وبين ثنايا الكتب والمخطوطات. وهذا النوع يفيد منه المهتمون بدراسة المخطوطات القديمة ومدرسو تاريخ الكتابة العربية في معاهد الخطوط وكليات الآداب والفنون. ونذكر منه على سبيل المثال كتاب *الخط العربي* لزكي صالح [٨]. وكتاب *تراجم خطاطي بغداد المعاصرين* لوليد الأعظمي [٩].

أما النوع الثالث: فكتب تحوي نماذج لإبداعات كبار الخطاطين ومشاهيرهم في أنماطٍ مختلفة للخطوط العربية، كالثلث والنسخ والديواني والفارسي والكوفي إلخ. التي يتداولها ـ في الغالب ـ طلبة كليات الفنون الجميلة ومعاهد تحسين الخطوط، والخطاطون ليتخذوها نماذج يحتذونها في مداومتهم على الدربة والمران على كتابة الخط لتنمية مهاراتهم الخطية، والارتقاء بمستواهم الفني. ومن أهم هذه الكتب كتاب فن الخط العربي لسيد إبراهيم [١٠] وكتاب *خط الرقعة* لأحمد المفتي [١١].

والنوع الرابع: تلك الكتب التي تهتم بالجانب التربوي وطرائق تدريس الخط. منها ما ينصب كله على تدريس الخط العربي مثل كتاب *كيف تعلم الخط العربي* لمعروف زريق [١٢]. ومنها ما يتناول الخط بوصفه أحد فروع اللغة العربية، عارضًا للمعلم بعض الأساليب في تدريس الخط، معتمدًا في الغالب الأعم على الاجتهاد الشخصي والخبرة الذاتية مثل كتاب *الإملاء والترقيم في الكتابة العربية* لعبد العليم إبراهيم [١٣].

أما النوع الخامس والأخير من كتب الخط فهي التي نطلق عليها الأمشق [١٢، ص١١٠] أو كراسات تحسين الخط التي صُمّمت لتدريب التلاميذ في المدارس الابتدائية على تحسين خطّي النسخ والرقعة، وذلك عن طريق محاكاة نموذج في أعلى الصفحة، مكتوبٍ بالقلم العريض، لا يعنى فيها بتدريب الدارس على الكتابة بالخط الطبيعي الذي نستخدمه في الكتابة بالأقلام العادية. والتركيز في هذه الكراسات يكون على النواحي الفنية

والجمالية، دون الخوض في قواعد الخط التي توصّل إلى ذلك الجمال المنشود، ودون تدريب الدارس على إتقان مهارات معينة تعينه على صحة رسم الحروف ووضوح الخط إلى جانب جمال الشكل. ومن أمثال كراسات تحسين الخط هذه: سلسلة *الهادي* لعبدالرازق محمد سالم [١٤]. وكذلك سلسلة *الكراسة الحديثة في الخط العربي* لحلمي وعبدالرحمن محمد [١٥].

من كل ما تقدم وغيره لم نعثر بعد على مرجع عالج أسنان الحروف، ولا نستبعد وجود مراجع تبحث هذا الموضوع في كتب التراث الفنية، وكذلك لم نعثر على أي بحث يعالج الأخطاء الخطية بالطريقة التحليلية التي وردت في هذا البحث. وذلك يشمل أبناء العربية وغيرهم من دارسي العربية من غير أهلها، مما يجعل للبحث الحالي أهمية خاصة، وبداية طريق لسلسلة من البحوث تدفع كل غيور على الكتابة العربية ـ وبخاصة اليدوية ـ للدراسة والبحث. وهو ما دعانا إلى صرف الوقت والجهد في هذا البحث ليكون بذرة لسلسلة من البحوث والدراسات في هذا المجال لعلاج مشكلات الكتابة العربية بعامة، ومشكلات الغموض الخطي وسبل إيضاحه على وجه الخصوص.

إن شأن إهمال الدراسات الخطية الخاصة بأبناء العربية هو شأن إهمالها بالنسبة لدارسي اللغة العربية من غير أهلها. ولقد ورد في مقدمة هذا البحث ما يفيد اهتمام أهل اللغة الإنجليزية بإجراء دراسات بحثية وإحصائية، وتأليف كتب عن العيوب الخطية والغموض الخطيّ. وهناك بحوث ودراسات كثيرة جدًّا في هذا المجال، ولكنها خاصة بأبناء اللغة الإنجليزية. وقد سبق مرارًا ذكر بحث بريسى وبريسي Pressey & Pressey وورد كذلك بحث تأثير الخط الرديء على درجات الطلاب في التعبير الكتابي الذي ذكره ثرونديك وهاجن Thorndike & Hagen . ونكتفي بالإشارة إلى بحث آخر كانت نتيجته المذهلة بالنسبة للباحث أن «للخط تأثير المحتوى نفسه بالنسبة لدرجات التلميذ» في التعبير الكتابي [٣، ص ص١٢١ - ١٢٢]. ومن الجدير بالذكر أن نتائج بعض البحوث مثل بحث Pressey & Pressey قد أخذت مكانها في عدد من مناهج دارسي اللغة الإنجليزية من أهلها ووضعت تطبيقات تدريسية عليها مثل كتابي Madden R. Carlson, T., & Yarborough, B. [١٦] و Laubach, F., Kirk, E., & Lauback, R. .

وهناك كذلك أكثر من كتاب وبحث يعالج قضية الخط الخاصة بالحروف الرومانية أو اللاتينية وطرق تدريسها للناطقين بلغات أخرى بصفة عامة، ولمن لا تستخدم لغاتهم الحروف اللاتينية من اللغات العالمية بصفة خاصة. فهناك عدد قليل من الكتب والبحوث الموجهة لأبناء اللغة العربية ومشكلاتهم في كتابة الحروف اللاتينية نذكر منها كتاب Jon Naunton الذي يقول فيه «إن كتاب «ابدأ بالكتابة» *Start by Writing* مقرر دراسي للتدريب على الخط، وقد صمم خصيصًا لتلبية حاجات الطلاب البالغين الذين لا يعرفون الحروف الرومانية» [١٧]. ونذكر أيضًا بحث Seward [١٨] *Teaching Cursive Writing to E F L Students* الخاص بتدريس الكتابة المتصلة لدارسي اللغة الإنجليزية الناطقين بلغات أخرى، الذي قام به Bernard H. Seward . وقد قام المؤلف نفسه بتأليف كتاب بناء على أفكاره في البحث، قال في مقدمته «إن *Writing American English* هو مقرر دراسي في خط اللغة الإنجليزية المتصل للطلاب غير الناطقين بالإنجليزية الذين لا يستخدمون الحروف اللاتينية» [١٩].

ولكن تجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من الكتب والبحوث مازال قليلاً وفي أول الطريق، وليس مبنيًا على دراسات وتحليلات إحصائية بقدر اعتماده على اجتهادات وملاحظات شخصية.

ولا شك أن المدرس الفطن الذي يرغب في استخدام مثل هذه الكتب، ويستفيد من نتائج هذه البحوث، قد يتعثر في تطبيق محتوى بعضها، كما يجد نفسه مضطرًا إلى الاعتماد على خبرته الخاصة ومراعاة نوع طلابه ومستواهم الدراسي.

فروض البحث وافتراضاته

١ ـ يوجد غموض خطيّ في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٢ ـ هناك عيوب خطية كامنة وراء الغموض الخطي الذي يعوق قراءة خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٣ ـ من الممكن تحديد العيوب الخطية الكامنة وراء الغموض الخطي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بواسطة تحليل عينة من خطوطهم.

٤ ـ يمكن تقسيم هذه العيوب إلى ثلاثة أقسام تختص بشكل الحرف، وبشكل الكلمة، وبالكتابة في مظهرها العام.

٥ ـ بالإمكان حصر وتصنيف العيوب الشائعة التي تتكرر أكثر من غيرها في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

٦ ـ بعض العيوب الخطية الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هي نتيجة وجود خصائص خطية خاصة بالخط العربي.

هذه الحقيقة تجعل إمكانية انطباق نتائج تحليل بعض هذه العيوب على خطوط أبناء اللغة العربية أنفسهم واردة وصحيحة أيضًا.

مصطلحات البحث

القارىء

المدرس الذي وافق ـ مشكورًا ـ على التطوع بقراءة أوراق موضوعات التعبير الحرّ لعدد من دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

دارسو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى

هم طلاب المستوى الرابع والأخير في وحدة اللغة والثقافة، في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية، وقد أتموا دراسة ١٥٠٠ ساعة.

الخط

هو «الكتابة بالقلم.»

الكتابة

«الخط بالقلم على الورق ونحوه.»

الوصلة

الخطأ، في الكتابة، في إطالة أو مدّ الكتابة بين حرفين أو أكثر من حروف الكلمة الواحدة مثل (القـــط بدلاً من القط).

الفــراغ

(ا) الخـطأ، في الكتابة، في ترك فجوة أو أكثر بين حروف الكلمة الواحدة أو بين مقاطعها مثل (نها يا تها) بدلاً من (نهاياتها).

(ب) الخطأ، في الكتابة، في ترك فجوة أو أكثر، طويلة أو قصيرة، بين حروف الكلمة الواحدة ومقاطعها مثل (وز ار ات) بدلاً من (وزارات).

(جـ) الخطأ، في ترك فجوة أو أكثر بين حروف ومقاطع كلمة وحروف ومقاطع كلمة أخرى مما يؤدي إلى التداخل بين الحروف والمقاطع والكلمات مثل (لا بدمنها) بــدلاً منـها (لابد منها).

المســافة

الفجــوة المتروكة بين كلمة وكلمة في الكتابة.

العيوب المتعلقة بشكل الحرف

هي العيوب، في الكتـابة، التي تتعلق بخصائص الحرف الواحد، وتؤثر على شكله السليم حسب قواعد كتابته الفنية، أو تؤدي إلى إعاقة قراءته، مثل حجم الحرف أو فتح رأسه أو طمسه، أو سن الحرف، أو عدد نقاطه.

العيوب المتعلقة بشكل الكلمة

هي العيوب في الكتابة، التي تتعلق بخصائص الكلمة الواحدة، وتؤثر على شكلها السليم حسب قواعد الخط وأصوله الفنية، أو تؤدي إلى غموضها أو إلى إعاقة قراءتها، مثل نقاط الكلمة أو فراغها أو وصلاتها أو الأخطاء الإملائية في كتابتها.

العيوب المتعلقة بالكتابة في مظهرها العام

هي العيوب، في الكتابة، التي تتعلق بخصائصها وتؤثر على شكلها السليم حسب قواعد الخط، أو تؤدي إلى غموضها أو إلى إعاقة قراءتها، مثل حجم الكتابة وأداتها.

الخـط الـرديء

هو الخط الذي يُخالف قواعد الخط السليم. والخط الرديء تشيع فيه عيوب وأخطاء

غالبًا ما تسبب صعوبة في قراءة المكتوب أو تعوق قراءته، ولكن ليس بالضرورة أن تكون تلك هي القاعدة، فمن الممكن أن يكون الخط الرديء مقروءًا أيضًا.

الخط المعوق عن القراءة

هو الخط الذي يضطر القارىء الذي يقرؤه «جهرًا أو همسًا بحيث يسمع صوته في أثناء القراءة» للتوقف عن القراءة لوجود حرف أو أكثر في كلمة أو عدة كلمات ذات صعوبة في القراءة.

الخط الغامض

هو الخط المعوّق عن القراءة لوجود سبب أو أكثر من أسباب الإعاقة المتعلقة بشكل الحرف أو بشكل الكلمة أو بالكتابة في مظهرها العام. والحروف والكلمات الغامضة ـ مكونات الكتابة أو الخط الغامض ـ قد يزول غموضها وتنجلي الإعاقة عنها عندما يعود القارىء إليها ثانية ويقرؤها ببطء ويدقق النظر في كتابتها وسياقها. بمعنى آخر، الكتابة الغامضة بالإمكان فك طلاسمها ورموزها، إن صح التعبير، مع المحاولة.

الخط الذي تتعذر قراءته

هو الخط الذي لا يستطيع قارئه فك طلاسمه ورموزه لوجود حرف غامض أو أكثر في كلمة أو عدة كلمات معوقة عن القراءة بعد أن حاول مرارًا دون جدوى. وهذا قد يؤدي إلى حجب الرسالة المكتوبة عن القراء المعنيين بها.

الخط الواضح

هو الخط الذي لا يضطر قارئه الذي يقرؤه «جهرًا أو همسًا بحيث يسمع صوته في أثناء القراءة» للتوقف عن القراءة لوجود غموض خطي لحرف أو أكثر في كلمة أو أكثر بغض النظر عن حسن ذلك الخط أو رداءته.

المقروئية أو الصلاحية للقراءة readability

يستعمل مصطلح المقروئية في ثلاثة معان: [٢٠، ص١].

١ ـ للدلالة على وضوح الخط والكتابة أو وضوح الطباعة.

٢ ـ للدلالة على سهولة القراءة سواء أكانت هذه السهولة راجعة إلى اهتمام القارىء بالمقروء أم إلى متعته وسروره بالكتابة.

٣ ـ للدلالة على سهولة الفهم أو الاستيعاب الراجع إلى أسلوب الكتابة.

إجـــراءات البحـــث

بعـد تحديد المشكلة، بدأ التفكـير في اختيار مجموعة الدارسين الذين يجرى عليهم البحث، وانتقاء أنسب العينات التي يتم التطبيق عليها، واعتماد عناصر التحليل وتصنيفها إلى أقسامها الثلاثة، وتصميم النماذج التي تدوّن فيها قوائم العيوب الخطية، وتَبَنِّي الأسلوب الملائم لإجراءات البحث، وكتابة الإرشادات الموجّهة للمدرّسين المعاونين في قراءة العينات، والتعليمات الخاصة بالباحثين لتحديد عناصر رداءة الخط وتحليلها وطريقة تدوينها في القوائم. وكـان ذلـك يتم في لقاءات دورية بين الباحثين يجرى فيها مدارسة المشكلات أولاً بأول، وتعديلها وفق ما يقتضيه واقع التطبيق، مع تجريب بعض العينات المصغّرة لأنواع مختلفة من كتابات طلاب المعهد في مستويات دراسية متباينة، للاستقرار على أفضل العينات، وأكثرها ملاءمة لمتطلبات البحث.

وفيما يلي عرض موجز لتلك الإجراءات وأهم ركائزها:

(ا) الطلاب موضوع الدراسة

هم خريجو المستوى الرابع والأخير بالمعهد ممن أكملوا أربعة مستويات دراسية [٢٧٥ ساعة لكل مستوى وفق التعديل الأخير] أى ممن أتموا ١٥٠٠ ساعة دراسية [٢١، ص٨].

وهم ينتمـون إلى أكثـر من أربعين جنسية مختلفة من أفريقيا وآسيا وأوربا وأمريكا، وتتراوح أعمارهم في الغالب بين ٢٠ عامًا و ٣٠ عامًا، وينتمون إلى خلفيات ثقافية مختلفة، ومستـواهم اللغـوي يؤهـل بعضهم للالتحـاق بالجامعات العربية ليجلسوا جنبًا إلى جنب للدراسة الجامعية مع نظرائهم من الطلاب العرب. وهم بذلك يكونون قد اكتسبوا خبرة جيدة في الكتابة بخط الرقعة، وربما تركوا معظم العادات الخاطئة التي اعتادوها من قبل في كتاباتهم وخطوطهم العربية

(ب) العينـــة

هي عبـارة عن مائة ورقة تعبير حر من الاختبارات النهائية للمستوى الرابع والأخير بالمعهـد، أخـذت هذه الأوراق عشـوائيًا من أعـوام مختلفة تحتوي على موضوعات متعددة

متنوعة، حتى يتوافر عامل الجدية في الكتابة، والحرص على الإبانة ووضوح الخط، مع التقيد بوقت محدد، والانطلاق في كتابة عدد كبير من الأسطر في موضوع واحد بطريقة طبيعية، دون التركيز على التنسيق وتحسين الخط. وفي الوقت نفسه لا تكون الكتابة تحت ضغط معين ـ مثل كتابة محاضرة مثلاً ـ مما يتطلب سرعة غير عادية يضطر معها الطالب إلى التغاضي عن كثير من قواعد الخط وإغفال النقاط والهمزات وعلامات الترقيم وغيرها في سبيل اللحاق بالمملى أو متابعة المحاضر. وفي العادة يتاح للطلاب في هذه الاختبارات اختيار موضوع من عدة موضوعات ليكتبوا فيه مالا يقل عن مائتي كلمة. وعند توزيع النصوص على القراء، يراعى التنوع والتعدد، حتى لا يؤثر فهمهم للسياق في التمكن من قراءة بعض الكلمات غير الواضحة، الأمر الذي قد يؤثر على نتائج البحث.

(جـ) وسيلة جمع المعلومات

استخدمت ثلاثة نماذج صَممها الباحثون بناء على تجربة استطلاعية قاموا بها.

نموذج رقم (١)، وهو خاص بقائمة عيوب الخط التي تتعلق بشكل الحرف. وفي أعلى النموذج رسمت ٣٠ خانة امتدت أفقيًا على عرض الصفحة، تضمنت جميع الحروف العربية ابتداءً من الهمزة والألف حتى الياء بمعدل خانة واحدة لكل حرف، بالإضافة إلى خانة للام ألف (لا). وفي الجانب العموديّ الأيمن من النموذج قائمة العيوب الخاصة بالحروف تضمنت ثلاثة عشر عيبًا خطيًا أو بندًا، وسيرد ذكر أنواع ومسميات هذه الأخطاء الخطية في ثنايا البحث. وقد روعي في التصميم أن يتم تسجيل الأخطاء في الموضع الذي تلتقي فيه بنود العمود الأيمن (العيوب الخطية) بخانات جميع الحروف العربية. وقد جمعت الأخطاء المتجانسة إلى جوار بعضها البعض، بدءًا بشكل الحرف، ثم بحجمه، ثم فتح رأسه وطمسه، ثم الأخطاء الخاصة بأسنان الحروف، وكذلك الخاصة بالنقط.

نموذج رقم (٢)، وهو خاص بقائمة العيوب التي تتعلق بشكل الكلمة. وتضم هذه القائمة ١٦ عيبًا خطيًا في الجانب العمودي الأيمن، وبجوار كل عيب عدد من الخانات تمتد أفقيًا حتى نهاية الصفحة، وعند الفحص والتسجيل يكتب في كل خانة رقم النص ورقم

السطر اللذين وردت فيهما الكلمة التي تشتمل على العيب. وتسهيلاً لعملية التسجيل جمعت العيوب المتجانسة بجوار بعضها البعض، فهناك العيوب المتعلقة برسم الكلمة، ونقاطها، وتلك الخاصة بالفراغات، والوصلات، وكذلك الأخطاء الإملائية.

نمـوذج رقم (٣)، ويشتمل على قائمة العيوب التي تتعلق بالكتابة ومظهرها العام وعددها ١٤ عيبًا خطيًا في الجانب العمودي الأيمن. وقد صنفت العيوب إلى عدة أنواع، منها ما يخص شكل الكتابة، ومنها ما يتناول حجمها، وما يعزى إلى أداة الكتابة، بالإضافة إلى الأخطاء الدلالية والنحوية. وبجوار كل عيب عدد من الخانات تمتد أفقيًا حتى نهاية الصفحة لتسجيل العيوب، بحيث يدوّن عيب واحـد في كل خانة، وذلك بكتابة رقم النص ورقم السطر اللذين ورد فيهما الخطأ.

نموذج رقم (٤)، وهو خاص بفحص عناصر صعوبة القراءة وتحديدها، ويتضمن النصـوص موضوع البحث. في أعلى هذا النموذج بيانات اسم الدارس ومستواه الدراسي وموضوع النص، والعام والفصل الدراسيين، واسم القارىء، ثم الوقت عند بداية القراءة، ويُفْتَحُ مكانٌ يسع صفحة الدارس التي كتب فيها موضوع التعبير، وفي أسفل النموذج مكان مخصص لتدوين الوقت عند نهاية القراءة، وآخر للزمن الذي استغرق قراءة النص، ومكان ثالث لكتابة عدد الكلمات ذوات العيوب، ورابع لعدد الكلمات غير المقروءة (انظر الملاحق). هذا وقد روعي ترك عدة خانات خالية أسفل كل قائمة من القوائم الثلاث في النماذج ١، ٢، ٣، وذلك لما قد يطرأ في أثناء التحليل من عيوب جديدة زيادة على العيوب المدرجة في كل نموذج.

(د) إرشادات للقراء

تتضمن توجيهات خاصة بطريقة قراءة النص وتسجيل زمن القراءة، وكيفية التعامل مع الكلمات ذوات الصعوبة في القراءة (انظر الملاحق).

(هـ) تعليمات للباحثين

لتحديد عناصر رداءة الخط تتضمن طريقة تحديد الأخطاء وتصنيفها وتدوينها في القوائم الثلاث للعيوب الخطية، وكذلك العيوب غير الواردة التي يرى الباحث إضافتها إلى كل قائمة (انظر الملاحق).

(و) المدرسون القراء

تم اختيار ستة من مدرسي اللغة بالمعهد ممن يتسمون بالدقة والالتزام، وروعي في اختيارهم أن يكونوا من ذوي الخبرة بالتدريس في المستويات المختلفة، وممن لديهم اهتمام بتدريس الخط العربي وإلمام بقواعده بوجه عام.

وبعد إعداد نماذج إجراء البحث وكتابة الإرشادات والتعليمات، عقدت للقراء عدة جلسات لتوضيح أهداف البحث ومهمة كل منهم، وتمت قراءة الإرشادات أمامهم، ومناقشة ما غمض منها، وتعديل صيغتها إذا تطلب الأمر ذلك، لتكون أكثر وضوحًا ودقة عند التطبيق. كما قام القراء بتجربة عدد من العينات مع الباحثين بطريقة جماعية للتأكد من فهمهم للمطلوب عمله، ولمحاولة توحيد الإجراءات قدر الإمكان، من حيث ضبط الزمن الذي تستغرقه القراءة، ووضع العلامات على أوراق العينات، والالتزام بالإرشادات لتحديد الكلمات ذوات الصعوبة في القراءة. وكان التأكيد لهم على وضع الخط تحت الكلمة التي يجدون صعوبة في قراءتها، وليس لمجرد أنها مكتوبة بخط رديء، إذ أن المعول عليه هنا هو صعوبة القراءة وليس رداءة الخط. بعد ذلك وزعت المجموعة الأولى من العينات، وعددها ثلاثون ورقة على القراء بالتساوي لإجراء المطلوب.

وقد حرص الباحثون على حذف عناوين موضوعات التعبير والدرجات المعطاة، وعلى مراعاة تنوع الموضوعات عند توزيع الأوراق على كل قارىء، حتى لا يؤثر ذلك على صدق الحكم. وتم توزيع الأوراق المائة على ثلاث دفعات، وكان الباحثون يعقدون اجتماعًا مطولاً مع القراء عقب كل دفعة لمناقشة ما قد يطرأ من مشكلات في أثناء القراءة، وتدوين ملاحظات القراء عما قرأوه، وتبادل الآراء حول بعض الكلمات ذوات الصعوبة في القراءة، ثم يجمع

الباحثون الأوراق المقروءة، ويقومون بتحليل العيوب الخطية وتصنيفها، وتدوين المعلومات في النماذج الثلاثة أولاً بأول.

وبعد انتهاء مهمة القراء، وتدوين المعلومات، جاء دور إحصاء النتائج وتحليلها وتدوينها.

نتائج البحث

قام الباحثون بتحليل خطوط مائة من الطلاب ذوي المستوى المتقدم في اللغة العربية من غير أهلها بغية حصر معظم عناصر الغموض الخطي الشائعة المعوقة عن القراءة في كتاباتهم. وقد صمم البحث للإجابة عن الأسئلة الستة الآتية:

١ ـ هل هناك غموض خطي معوق عن القراءة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٢ ـ هل هناك عيوب خطية كامنة وراء الغموض الخطي الذي يعوق قراءة كتابة دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٣ ـ هل بالإمكان تحديد العيوب الخطية الكامنة وراء الغموض الخطي لدارسي اللغة العربية من غير أهلها بوساطة تحليل عينة من خطوطهم؟

٤ ـ هل بالإمكان تقسيم هذه العيوب إلى ثلاث قوائم تختص بشكل الحرف وبشكل الكلمة وبالكتابة في مظهرها العام؟

٥ ـ هل بالإمكان حصر وتصنيف العيوب الشائعة التي تتكرر أكثر من غيرها في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟

٦ ـ هل في الإمكـان انطباق نتائج تحليل بعض العيوب الخطية الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على خطوط أبناء العربية أنفسهم كذلك؟

ونظرًا لكثرة عدد فروض البحث فإننا سنعالجها ونعلق على النتائج في آن واحد. وبهذا نكون قد أجبنا أيضًا عن الأسئلة سالفة الذكر.

مناقشـة فروض البحث وافتراضاته

١ ـ الفرض الأول

يوجد غموض خطي في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

إن سؤال الفرض الأول هو: هل يوجد غموض خطي معّوق عن القراءة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ إن تعريف الخط الغامض، حسب قائمة المصطلحات، هو الخط المعوق عن القراءة، وتعريف الخط المعوق عن القراءة هو الخط الذي يتسبب في توقف القارىء عن القراءة لوجود حرف أو أكثر في كلمة أو عدة كلمات ذوات صعوبة في القراءة. بناءً على ذلك فقد ثبت لدينا بالفعل أن هناك ١١٤٣ عيبًا خطيًّا أو إعاقة أوقفت القراء الستة المشار إليهم عن القراءة خلال قراءتهم لمائة ورقة تعبير حر لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. إذن، فإجابتنا عن هذا السؤال بالإيجاب. نعم، يوجد غموض خطي معوق عن القراءة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ولتقدير حجم الغموض الخطي وإعطاء صورة واضحة عنه فقد قمنا باستخراج المتوسط الحسابي لهذه الإعاقات. فتبين أن مدرس اللغة في المعهد يضطر إلى التوقف عن القراءة مرات عدة في أثناء قراءته لورقة التعبير الحر الواحدة التي لا تتعدى الصفحة الواحدة. ولا يخفى على أحد ما للوقفات، وعددها ١١٤٣، من تأثير سلبي على سرعة القراءة واستيعاب المقروء، ومن إزعاج للقارئ.

٢ ـ الفرض (الافتراض) الثاني

توجد عيوب خطيّة كامنة وراء الغموض الخطي الذي يعوق قراءة خطوط دارسي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.

إن سؤال الفرض الثاني هو: هل توجد عيوب خطية كامنة وراء الغموض الخطي الذي يعوق قراءة خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ بما أنه قد ثبت لدينا وجود غموض خطي أو خطوط تعوق القراءة، فمن الطبيعي أن يكون لدينا عيوب خطيّة كامنة وراء

ذلك الغموض الخطي. ولولا أن الكتابة أو الخط كان معيبًا لما اضطر القارىء إلى التوقف عند بعض حروفه أو كلماته. والعيوب الخطية هي العيوب التي تتعارض مع قواعد الخط السليم في كتابة الحرف أو الكلمة أو في شكل الكتابة العام، أو كل ما يؤثر تأثيرًا سلبيًا على المقروئية. وعلى سبيل المثال، فإن أي خطأ في عدد النقط الخاصة بحرف ما، سواء أكان ذلك بالزيادة أم بالنقصان، وكذلك الأمر بالنسبة لأسنان الحرف، أو أي خطأ في التداخل بين حروف كلمة وكلمة أخرى، أو الكتابة الممحوة أو المكشوطة أو المعدلة أو المخربشة، كل هذه الأمثلة من الأخطاء الخطية تعد عيوبًا خطية كامنة وراء الخطوط الغامضة، وقد وجدت كثير من هذه العيوب بالفعل وسجلت على الدارسين.

٣ ـ الفرض (الافتراض) الثالث

بالإمكان تحديد العيوب الخطية الكامنة وراء الغموض الخطي لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بوساطة تحليل عينة من خطوطهم.

إن سؤال الفرض الثالث هو: هل بالإمكان تحديد العيوب الخطية الكامنة وراء الغموض الخطي لدارسي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى بوساطة تحليل عينة من خطوطهم؟ نعم، لقد تمكنا بالفعل من تحديد العيوب الخطية والأسباب التي أدت إليها، وذلك بوساطة تحليل عينة من خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما سنرى في إجراءات البحث. فقد اخترنا مائة ورقة امتحان نهائي في مادة التعبير الحر قام ستة من أساتذة المعهد بقراءة هذه الأوراق وحددوا الكلمات التي وجدوا صعوبة في قراءتها.

٤ ـ الفرض (الافتراض) الرابع

يمكن تقسيم العيوب إلى ثلاثة أقسام تختص بشكل الحرف وبشكل الكلمة وبالكتابة في مظهرها العام.

إن سؤال الفرض الرابع هو: هل بالإمكان تقسيم هذه العيوب إلى ثلاث قوائم تختص بشكل الحرف وبشكل الكلمة وبالكتابة في مظهرها العام؟ لقد ظهر لنا أهمية هذا التقسيم في

أول الطريق عندما قمنا بقراءة خطوط بعض الدارسين وتحليلها، ووصلنا إلى أهمية تصنيف العيوب. لقد أخذنا من دراسة بريسي وبريسي و Pressey & Pressey [١] ثمانية عيوب خطية، وهي تلك العيوب التي قد تكون مشتركة بين أكثر من لغة، مثل تزاحم الحروف أو الكلمات، وميل قوائم حروف الكلمة، وانحرافها، والفراغات بين حروف الكلمة الواحدة، وكذلك الأخطاء الإملائية. لكن بما أننا نطبق هذا البحث على خط الرقعة في اللغة العربية فقد وُفِّقْنا إلى تطوير قائمة العيوب حتى وصلت إلى أكثر من أربعين نوعًا من أنواع العيوب الخطية. فكان لزامًا علينا تقسيم هذه العيوب إلى ثلاث قوائم إحداها خاصة بالحرف، وأخرى بالكلمة، وثالثة للكتابة في شكلها العام. فمِن بين العيوب التي تندرج تحت قائمة الحرف نجد حجم الحرف أو فتح رأسه أو طمسه أو أسنان الحرف أو عدد نقاطه. ومن بين العيوب التي تندرج تحت قائمة الكلمة نذكر نقاط الكلمة أو الخطأ في الفراغات المتروكة بين حروفها، أو الخطأ في الوصلات بين حروفها، أو الأخطاء الإملائية. ومن بين العيوب التي تندرج تحت قائمة الكتابة في مظهرها العام ويكثر تكرارها حجم الكتابة وأداتها.

٥ ـ الفرض (الافتراض) الخامس

بالإمكان حصر وتصنيف العيوب الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

إن سؤال الفرض الخامس هو: هل بالإمكان حصر العيوب الشائعة التي تتكرر أكثر من غيرها وتصنيفها في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ ذكرنا في الإجابة عن الفرض الأول بأننا حصرنا ١١٤٣ عيبًا خطيًّا. وذكرنا في الإجابة عن الفرض الرابع بأننا قسمنا العيوب الخطية إلى ثلاثة أقسام تتعلق بشكل الحرف وبشكل الكلمة وبالكتابة في مظهرها العام.

وفي هذا الفرض نؤكد أننا خرجنا بعيوب شائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هذه العيوب الشائعة قابلة للتصنيف.

وعندما قمنا بتصنيف هذه العيوب وجدنا أنها تنقسم إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول يتعلق بحروف معينة تشيع الأخطاء في كتابتها لدى هؤلاء الدارسين، والقسم الثاني يتعلق بعيوب مختلفة وأخطاء تتعلق بشكل الكلمة، والقسم الثالث يتعلق بالعيوب الشائعة والأخطاء التي تخص الكتابة في مظهرها العام.

القسم الأول: العيوب المختلفة والأخطاء التي يكثر شيوعها وتتعلق بالحرف. وهي العيوب الناجمة عن خطأ في رسم جزء من مكونات الحرف نفسه ولا يتعداه إلى غيره، مثل رأس الحرف المطموس أو المفتوح، ومثل سنته أو نقطه إذا كان من الحروف ذوات السن أو المنقوطة، وكذلك خطأ رسم الحرف بالنسبة لموقعه من الكلمة. ويحدد جدول رقم ١ العيوب الحرفية التي كثرت فيها الأخطاء، والنسبة المئوية لتكرارها.

جدول رقم ١ . الحروف التي تكثر فيها الأخطاء والنسبة المئوية لتكرار الخطأ فيها لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

الحـــرف	النسبة المئوية لتكرار الخطأ فيه
ي	١٢٪
ث	١٠,٨٪
س	٠٩,١٪
ت	٠٨,٤٪
ب	٠٧,٢٪
ص	٠٦,٥٪
ض	٠٥,٥٪
هـ	٠٤,٨٪
ن	٠٤,٥٪
ش	٠٤,٣٪

والتساؤلات التي تتبادر إلى الذهن تجاه جدول رقم١ هي : لماذا تكثر الأخطاء في هذه الحروف؟ هل هذه الحروف أصعب من غيرها في الكتابة؟ وإذا كانت كتابتها صعبة، فهل تكمن الصعوبة في كتابتها منفردة أو متصلة؟ وهل الصعوبة تزداد في بداية الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها؟ أو أن القضية ليست قضية صعوبة، ولكن كثرة الأخطاء ربما تنشأ عن كثرة شيوع تلك الحروف في كلمات اللغة العربية أو عن السرعة الطبيعية التي لابد أن تصحب الكتابة؟ وهل هذه الأخطاء خاصة بدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لأنهم حديثو عهد باللغة وبالكتابة بها؟

بعض هذه التساؤلات وغيرها متوقعة ومعقولة وصادقة وتتطلب إجابات علمية صحيحة، ولكن ليس محلها هذا البحث، ونسأل الله تعالى أن يعيننا على الإجابة عنها لما في ذلك من خدمة للغة كتابه العزيز.

ولكن إذا نظرنا نظرة فاحصة إلى الحروف التي في الجدول فنجد أنها تتكون من مجموعات متشابهة :

جدول رقم ٢ . الأشكال الحرفية الخمسة، التي تكمن وراء ٦٦,٣٪ من الأخطاء.

مسلسل	الشكل الحرفي	نسبة الخطأ فيه
١	ث (ت، ب)	٢٦,٤٪
٢	س (ش)	١٣,٤٪
٣	ي	١٢,٠٪
٤	ص (ض)	١٢,٠٪
٥	ن	٤,٥٪
المجموع		٦٦,٣٪

المجموعة الأولى: (أسرة حرف الباء ب، ت، ث) ونسبة تكرارها المئوية ٤ ,٢٦٪.

المجموعة الثانية: أسرة ذوات الكأس (س. ش. ص. ض) ونسبة تكرارها المئوية ٤ ,٢٥٪.

هذه الحروف ذوات الكأس كما يسميها بعض الخطاطين (ويقصد بالكأس الجزء الثاني منها) هي نفسها تنقسم إلى مجموعتين أخريين هما:

(أ) س، ش: ونسبة تكرارها المئوية : ٤ ,١٣٪.
(ب) ص، ض: ونسبة تكرارها المئوية : ١٢٪.

وإذا اعتبرنا أن النون في شكلها المنفرد (ن)، هي كأس بنفسها، والتي نسبتها المئوية ٥ ,٤٪، فإن المجموعة الثانية المكونة من ذوات الكأس وهي: س، ش، ص، ض، ن تشكل نسبة مئوية قدرها ٩ ,٢٩٪.

ولذلك فإذا أردنا أن نرتب مجموعات الحروف المتشابهة التي يكثر فيها الخطأ حسب النسبة المئوية لتكرارها، فستكون مجموعة ذوات الكأس هي الأولى (٩ ,٢٩٪) وتليها مجموعة حرف الباء وأخواتها (٤ ,٢٦٪)، ويتبع هذه المجموعات في الترتيب ـ حسب النسبة المئوية للتكرار ـ حرف الياء (١٢٪)، فحرف الهاء (٨ ,٤٪). إذن، فالمجموعة ذوات الكأس تشكل نحو ثلث كمية الأخطاء في حين أن مجموعة أسرة حرف الباء تشكل ما يربو قليلاً على ربع كمية الأخطاء.

وإذا نظرنا إلى الحروف التي تكثر فيها الأخطاء حسب ما ورد في جدول رقم ١، ودون أخذ المجموعات المتشابهة في الاعتبار، يبقي حرف الياء هو الحرف الذي اتفق القراء على كثرة أخطاء الدارسين في كتابته إلى درجة تعوق قراءتهم لهذا الحرف أو الكلمات التي تحتوي على هذا الحرف. إذن فحرف الياء وحده شكل نسبة ١٢٪ من مجموع الأخطاء لكل الحروف. وإذا علمنا أن لهذا الحرف مالا يقل عن ستة أشكال عرفنا السبب. ويليه حرف الثاء (٨, ١٠٪)، ثم السين (١ ,٩٪)، وهكذا حتى حرف الشين الذي كانت نسبة تكرار الخطأ فيه (٢ ,٤٪).

ولكن هل هنـاك جوانب مشتركة شائعة بين هذه الحروف؟ لكي نجيب عن هذا السؤال لابد من النظر إلى جدول رقم ٣ الذي يشير بوضوح إلى مجموع الأخطاء والنسبة المئوية لتكرارها. وهو يبين أيضًا، وبوضوح، المواطن التي تكثر فيها الأخطاء، مثل إغفال أسنان للحروف، أو إضافتها وإضافة وضع النقط للحروف أو إغفالها . . . إلخ .

جدول رقم ٣ . الحروف التي تكثر فيها الأخطاء، والنسبة المئوية لتكرارها ومواطن الخطأ فيها.

الحروف	إغفال السنة عن حرف لا يستقيم إلا بها	إضافة السنة إلى حرف لا يحتاج إليها	خطأ في عدد النقط على الحرف بالزيادة أو النقص	تصغير الحرف بشكل لا يتمشى مع مستوى خط الدارس	إغفال وضع النقط فوق حرف أو تحته	إطالة تعريقة الحرف	إضافة نقطة لحرف غير منقوط	انفراج رأس الحرف وتر طحنه	طمس رأس الحرف المفتوح	تكبير الحرف بشكل لا يتمشى مع مستوى خط الدارس	اتخاذ الحرف شكل حرف آخر	خطأ في رسم الحرف بالنسبة لموقعه من الكلمة	مجموع الأخطاء	النسبة المئوية لمجموع الأخطاء الكلية
ي	١٢	٢١	٨	٦	١١	—	٢	٤	-	٢	٣	٢	٧١	٪١٢
ث	١٧	٢	٧	—	٤	١٢	—	—	—	—	٢١	—	٦٢	٪١٠,٨
س	١٥	٣٠	—	٣	—	—	٤	—	—	—	—	١	٥٣	٪٩,١
ت	١٧	٣	١٢	٦	٣	٤	—	—	—	—	٤	—	٤٩	٪٨,٤
ب	١٧	٥	١١	٤	٣	—	—	—	—	—	٢	—	٤٢	٪٧,٢
ص	٢٨	١	—	—	—	٢	—	٢	٣	—	٢	—	٣٨	٪٦,٥
ض	١٩	—	—	—	١	٨	—	—	٣	—	١	—	٣٢	٪٥,٥
هـ	—	١٤	—	٤	—	—	١	٤	—	—	٥	—	٢٨	٪٤,٨
ن	٤	١	٧	—	٤	—	—	—	—	٢	١	٧	٢٦	٪٤,٥
ش	٥	١٣	٣	—	٤	—	—	—	—	—	—	—	٢٥	٪٤,٣

إذا أمعنّا النظر في جدول رقم ٣ سيتضح لنا أن الخانتين الثانية والثالثة المتعلقتين بأسنـان الحروف، والخانات الرابعة والسادسة والثامنة المتعلقة بنقط الحرف، هي الأكثر شيوعًا بين هذه الحروف العشرة. بمعنى آخر، سبعة حروف من العشرة منقوطة، وتسعة حروف منها هي من الحروف ذوات السنة. وهذا يقودنا إلى نقطة رئيسة أخرى ننتقل إليها في الفقرة التالية من البحث.

فكما أن البحث أسفر عن حروف تكثر فيها الأخطاء، لقد أسفر أيضًا عن عيوب يكثر شيوعها في خطوط الطلاب في جميع حروف اللغة العربية، وهو ما يبيّنه لنا جدول رقم ٤.

جدول رقم ٤. العيوب التي يكثر شيوعها في خطوط الطلاب وتتعلق بشكل الحرف.

العيوب	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
١ ـ إغفال السنة عن حرف لا يستقيم إلا بها	١٥٥	٪٢٦,٦
٢ ـ إضافة السنة إلى حرف لا يحتاج إليها	١١١	٪١٩,٠
٣ ـ خطأ في عدد النقط على الحرف بالزيادة أو النقص	٦١	٪١٠,٥
٤ ـ تصغير الحرف بشكل لا يتمشى مع مستوى خط الدارس	٥٦	٪ ٩,٦
٥ ـ إغفال وضع النقط فوق الحرف أو تحته	٥٥	٪ ٩,٥
٦ ـ إطالة (مط) تعريقة الحرف «في نهاية الكلمة غالبًا»	٣٢	٪ ٥,٥
٧ ـ إضافة نقط لحرف غير منقوط	٣١	٪ ٥,٣
٨ ـ خطأ في رسم الحرف بالنسبة لموقعه من الكلمة	٢٠	٪ ٣,٤
٩ ـ انفراج رأس الحرف وفرطحته	١٩	٪ ٣,٣
١٠ ـ فتح رأس الحرف المصمت	١٤	٪ ٢,٤
١١ ـ طمس رأس الحرف المفتوح	١١	٪ ١,٩
١٢ ـ تكبير الحرف بشكل لا يتمشى مع مستوى خط الدارس	١٠	٪ ١,٧

يلاحظ من جدول رقم ٤ أن عدد الأخطاء والنسبة المئوية لهذه الأخطاء رتبت تنازليًا. فأكثر العيوب الخطية وقعت في إغفال السنة عن حرف لا يستقيم إلا بها، وأقل العيوب وقعت في تكبير الحرف بشكل لا يتمشى مع مستوى حجم خط الدارس. وإذا جمعنا العيوب المتشابهة أو المتقاربة بعضها إلى بعض، والنسب المئوية لتكرارها، سنخرج بظاهرة غريبة لم يكن ليتوقعها مدرس الخط لو طلب منه التنبؤ بها.

فأكثر العيوب شيوعًا لم تكن متعلقة بجمال الخط، أو بعدم استقراره على السطر، أو برسم الحرف في مواقعه المختلفة من الكلمة، أو غير ذلك من العيوب المتوقعة للوهلة الأولى

لدى مدرسي الخط. بل إن نتائج هذا البحث أثبتت أن العيوب المتعلقة برسم الحرف تشيع أكثر ما تشيع في سن الحرف، وفي نقط الحرف، وكذلك في حجم الحرف.

فالبندان (١)، (٢) يوضحان أن ما يقارب الخمسين في المائة (٥٠٪) من الأخطاء قد جاء من إغفال الدارسين أسنان حروف لا تستقيم إلا بها - وهي الأخطاء الغالبة - ونتج من إضافة أسنان إلى حروف ليس من خصائصها الأسنان، وهذه هي الظاهرة الأولى.

والعيب الشائع المشترك في البنود (٣) و (٥) و (٧) متعلق بنقط الحرف. فقد لوحظ أن دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بالمعهد كثيرًا ما يخطئون في عدد نقط الحروف بالزيادة أو بالنقص، أو في إغفال وضع النقط، أو في إضافة نقطة أو أكثر لحروف غير منقوطة. وقد بلغت نسبة هذا النوع من الأخطاء نحو الربع أي ٢٥٪، وهذه هي الظاهرة الثانية.

وتبين كذلك أن العيب الشائع المشترك في البنود (٤) و (٦) و (٩) و (١٢) يتعلق بحجم الحرف، فقد لوحظ أن الطلاب يصغرون أحجام الحروف أو يكبرونها بشكل لا يتمشى مع المستوى العام لكتاباتهم، أو أنهم يطيلون تعريقة الحرف، أو يميلون إلى جعل رأس الحرف منفرجًا أو مفرطحًا بشكل مبالغ فيه. وقد شكلت نسبة هذا النوع من الأخطاء نحو الخُمس، أي ٢٠٪، وهذه هي الظاهرة الثالثة.

وأخيرًا فقد بلغت الأخطاء المتعلقة بفتح رأس الحرف أو طمسه في البندين (١٠) و(١١) نسبة ضئيلة جدًّا تقارب الـ ٤٪.

وهكذا تكونت لدينا مجموعات العيوب التالية في جدول رقم ٥.

كما سبق أن ذكرنا، هذه النتائج لم تكن متوقعة، لكننا لا نعتقد أن الذهن المتفتح للتحليل والبحث العلمي يرفضها. وإذا نظرنا إلى الخط العربي نظرة شاملة، وجدنا أن نسبة كبيرة من الحروف منقوطة، وتليها الأحرف ذوات السنة. فمن بين الحروف العربية الثمانية

جدول رقم ٥ . مجموعات العيوب الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

المجموعة	نوع العيب	النسبة المئوية لتكراره
الأولى	وتتعلق بسنة الحرف	٤٥,٦٪
الثانية	وتتعلق بنقط الحرف	٢٥,٣٪
الثالثة	وتتعلق بحجم الحرف	٢٠,١٪
الرابعة	وتتعلق بفتح رأس الحرف أو طمسه	٤,٣٪

والعشرين هناك خمسة عشر حرفًا منقوطًا، وكذلك سبعة أحرفٍ من ذوات السنة. وأن هذه الخصائص المتعلقة بالحروف ذوات السن وأشكالها المختلفة، والحروف المنقوطة التي يبلغ عدد نقاطها اثنتين وعشرين نقطة. بالإضافة إلى مواقع هذه النقاط المختلفة من الأحرف، لاشك أنها تؤكد صدق بعض هذه النتائج. وعند اجتماع ظاهرتي السنة والنقط في مجموعة الأحرف مثل الباء والتاء والثاء والنون والياء والضاد فإنها تزيد من احتمالات الغموض الخطي التي تعوق القراءة، كما رأينا في الجدولين ١ و٢ ، وتزداد درجة الصدق أيضًا.

بقي لنا ظاهرة رابعة ـ وهي آخر هذه العيوب الحرفية التي نودّ أن نذكرها في هذا البحث ـ نقصد ظاهرة الحروف التي تتخذ أشكال حروف أخرى.

من بين حروف اللغة العربية الثمانية والعشرين هناك واحد وعشرون (٢١) حرفًا اتخذت أشكال حروف أخرى في خطوط الدارسين. بمعنى آخر، وجدنا أن الدارس كتب خطأ الكاف (ك) لامًا (ل)، والذال (ذ) زايًا (ز)، والدال (د) واوًا (و). . . إلخ.

نجد في جدول رقم ٦ أربعة حروف تتبادل مع حروف أخرى مشابهة لها في كتابات الطلاب:

جدول رقم ٦ . الحروف التي تتبادل أشكالها .

١ -	م		ح
٢ -	غ	⟵	خ
٣ -	د	⟶	و
٤ -	ل		ك

الأسهم في هذا الشكل ترمز إلى أن بعض القراء المشاركين في هذا البحث قرأوا الميم حاء وقرأوا - أيضًا - الحاء ميًا في بعض كتابات الطلاب المعيبة ، وقرأوا كذلك الغين خاء ، والخـاء غينًـا . وقد انعكست الكتابة المعيبة كذلك على القراءة فتبادلت الدال مع الواو، وتبادلت اللام مع الكاف .

وإن ظاهـرة التبـادل قد تعتـبر من مؤشرات الصـدق ، إذ أن زيادة التشـابه وكثرة الخصائص المشتركة بين حرفين من الحروف العربية يجعل إمكانية كتابة كل منهما مثل الآخر واردة ، وفي المثال كتب الدارسون خطأ الواو (و) دالًا (د) ، وكتبوا الدال (د) واوًا (و) .

من أسباب هذا التبادل السرعة الطبيعية أو العادية في الكتابة ، وتكون عادة مضبوطة بوقت معقـول منـاسب كما في كتابة موضوعات التعبير الحر في الامتحانات أو الخطابات العادية الخاصة ، وتزيد الأخطاء الخطية ويكثر التبادل في الكتابة السريعة ، وهي التي تقع تحت ظروف مضغوطة مختلفة من حيث الوقت ، وذلك مثل تزاحم الأفكار في الإجابة عن سؤال في الامتحـان أو كتـابـة العنـاوين وأسئلة المسـابقـات من وسـائـل الإعلام المرئية والمسموعة . ومن هذه الأسباب أيضًا إهمال قواعد الخط السليمة وعدم اكتمال تعلم قواعد الخط أو تطبيقها لدى هؤلاء الدارسين حديثي العهد بخط اللغة العربية أو غيرها . ولا يفوت القارىء ملاحظة التشابه الكبير بين الدال والواو، وكذلك بين اللام والكاف . ومع السرعة أو أي سبب من الأسباب الأخرى المذكورة سابقًا قد تزول معظم الخصائص المميزة لحرف ما . وعلى سبيل المثال ، قد يتحول حرف الواو إلى راء أو العكس بالعكس . وهذا ينطبق على جميع حروف هذا الجدول أو غيرها من الحروف المشابهة ولكن بنسب متفاوتة . فكلما كانت

متفاوتة. فكلما كانت خصائص حرفين من الحروف متشابهة، كانت إمكانية اتخاذ أحدهما شكـل الحرف الآخر المشابه له أكبر. فعلى سبيل المثال تلاحظ أن الفرق بين الثاء (ث) والشـين (ش) هو الكـأس الـذي يمثل الجزء الثاني من الشين. وقد لوحظ أن كثيراً من الطلاب كتبوا الثاء مثل الشين. وكلما زادت درجة التشابه بين حرفين من الحروف كانت إمكانية تبادل الحرفين مع بعضهما البعض أكبر. فعلى سبيل المثال نلاحظ أن الفرق البسيط بين الدال (د) والواو (و) هو عملية الطمس في رأس الواو، والتي غالبًا ما يهملها الطالب فتتحول الواو إلى دال مثل «و» تصبح «د». وقد تتحول الدال إلى واو إذا وضع الطالب خطأ أي زيادة على رأس الدال.

هناك ظواهر أخرى خارجة عن هذا الجدول منها أن حروف الجيم والحاء والهاء كلها أخذت شكل الميم، وأن الذال كتبت زايًا، والفاء نونًا، والنون لامًا، وأن الثاء كتبت شينًا أو سينًا، والهمزة كتبت عينًا ـ وهذه الأخيرة ظاهرة صوتية تعكس لفظ الطلاب الخطأ. فعلى سبيل المثال يلفظ الطالب كلمة «ثلاثة» خطأ «سلاسة» وكلمة «سعل» خطأ «سأل».

كل حالات هذه الأحرف التي ذكرت بأنها تأخذ أشكال حروف أخرى أو تتبادل مع حروف لسبب أو لآخر، لم تتكرر كثيراً. لذلك يجب الأخذ بنتيجة هذا البحث في هذا الظاهرة بحذر شديد. ولكن دراسات أخرى مشابهة يتوقع أن توصلنا إلى نتائج صادقة لهذه الظاهرة. وهذه المؤشرات هي بمثابة توجيه إلى مدرس الخط ليقوم بالتركيز على هذه الجوانب الحرفية في أثناء تدريسه وشرحه لقواعد الخط.

ولكن كما قلنا في بداية معالجتنا للفرض الخامس، إننا عندما صنّفنا العيوب الخطية وجدنا أنها تنقسم إلى ثلاثة أقسام ـ وقد فرغنا من معالجة القسم الأول الذي يتعلق بالحروف وسنتناول الآن القسم الثاني.

القسم الثاني: العيوب المختلفة والأخطاء التي يكثر شيوعها وتتعلق بشكل الكلمة، ونقصد بها تلك العيوب التي تظهر في كتابة الطلاب، وتتعدى رسم الحرف إلى الكلمة نفسها.

وبمعنى آخر لا تنحصر في مكونات الحرف بل تتجاوزه إلى مواطن أخرى في نطاق الكلمة، مثل طريقة وصل الحرف بما يليه، ومثل انشطار الكلمة إلى مقطعين بسبب زيادة طول الفراغ بينهما مما يؤثر على شكل الكلمة، ومن ثم يعوق قراءتها، ومثل ضغط حروف الكلمة الواحدة وتداخلها في بعضها البعض، وغير ذلك من الأمور التي تخرج عن نطاق الحرف ومكوناته وتنحصر في الكلمة ذاتها.

جدول رقم ٧. أخطاء خطية إملائية متعلقة بشكل الكلمة.

نوع الخطأ	عدد الأخطاء	نسبتها
١ - إسقاط حرف أو أكثر من الكلمة	٩٤	٥١,٩٪
٢ - إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة	٥٥	٣٠,٤٪
٤ - استبدال حرف بحرف في الكلمة	٢٦	١٤,٤٪
١٢ - قلب بعض حروف الكلمة	٠٦	٠٣,٣٪
	١٨١	١٠٠٪

إن لكل نوع من هذه الأخطاء الخطية تحليلاً خاصًا به. أي أن إسقاط حروف من الكلمة أو إضافة حروف إليها قد يكون ناتجًا عن السرعة أو الإهمال أو غيرهما من الأسباب المذكورة سابقًا. وكذلك الأمر بالنسبة لاستبدال حرف مكان حرف أو قلب بعض حروف الكلمة الواحدة. لكن مع هذا فإنه من غير المستبعد أن تكون بعض هذه الأخطاء الخطية، أخطاء إملائية أيضًا لكن من نوع خاص. وخصوصية هذا النوع من الأخطاء هنا أنها أدت إلى إعاقة قراءة خطوط الدارسين لهذه العينة. بمعنى آخر ربما يكون هناك أخطاء إملائية أخرى لو حظت من قِبَل القراء لكنهم لم يسجلوها لأنها لم تَعُقْ قراءة هذه الخطوط. فكما هو ظاهر من الجدول فإن ما نسبته ٨٣,٨٪ من مجموع الأخطاء يشكل أهمية لها. ويلحق بهذا النوع من الأخطاء الخطية أخطاء في كتابة الهمزة بلغت ٣٥ خطأً نسبتها ١٦,٢٪ من مجموع الأخطاء. وقد آثرنا عدم ضم أخطاء الهمزة الإملائية إلى الأخطاء في جدول رقم ٧ لما لأخطاء الهمزة في اللغة العربية من خصوصية وتعقيد. على أي حال فأخطاء الهمزة هذه كان لها أثر واضح في تعويق قراءة خطوط العينة.

يلي هذا النوع من الأخطاء الخطية أخطاء تتعلق بتداخل بين حروف كلمة وحروف كلمة أخرى سابقة أو تالية لها، أو ضغط حروف الكلمة الواحدة وتداخلها في بعضها البعض، وكذلك أخطاء تتعلق بوجود فراغات بين حروف الكلمة الواحدة أو بين مقاطعها، وكذلك اختلاف الفراغات طولاً وقصراً بين حروف الكلمة الواحدة ومقاطعها، وقد بلغ عدد الأخطاء ٢٨ خطأ وتمثل ٨,٥٪ من مجموع الأخطاء.

ثم يأتي بعد ذلك أخطاء تتعلق بإطالة الوصلة بين حرفين في الكلمة أو تقصيرها، أو بقطع الوصلة بين حرفين. وقد بلغ هذا النوع من الأخطاء ٢٣ خطأ تمثل ٧٪.

وأخيراً، فقد شاعت أيضًا عيوب خطية مختلفة خاصة بشكل الكلمة. من هذه العيوب:

١ ـ وضع النقط فوق أو تحت حرف غير الحرف التابع للنقط في الكلمة نفسها.
٢ ـ مزج خطي الرقعة والنسخ في كتابة الكلمة الواحدة.
٣ ـ إعادة كتابة الكلمة بالمرور بالقلم على الحروف نفسها أكثر من مرة.
٤ ـ تقسيم الكلمة إلى جزئين في سطرين.
٥ ـ عيوب أدت إلى تعذر قراءة بعض الكلمات تمامًا.

وقبل أن ننتهي من الفرض الخامس نذكر باختصار نتائج القسم الثالث.

القسم الثالث: العيوب الشائعة والأخطاء التي تتعلق بالكتابة في مظهرها العام. ونقصد بها تلك العيوب التي يكون السبب فيها خارج حدود الكلمة الواحدة وحروفها، مثل تزاحم الكلمات في نهاية السطر، والكتابة المحشورة بين السطرين، وكذلك المحوة أو المكشوطة أو المعدلة، وغير ذلك من الأمور التي تعوق القراءة.

ولم يكن يسيراً علينا تصنيف العيوب المتبقية في هذا البحث تحت هذا العنوان الواحد: العيوب الشائعة والأخطاء التي تتعلق بالكتابة في مظهرها العام. السبب في ذلك هو أولاً،

عدم تجانس هذه العيوب لكي تكون تحت عنوان واحد؛ وثانيًا، وجود تشابه بين بعض عيوب هذا القسم وعيوب القسمين الأول والثاني الخاصين بالحرف والكلمة؛ وثالثًا، لوجود ظاهرتين نعتقد أنهما خاصتان إلى حد كبير بكتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ولكننا سنذكر الظواهر التي تتعلق بالكتابة في مظهرها العام حسب تجانسها، ما أمكن.

كثيرًا ما يميل الدارسون ـ بما في ذلك أبناء العربية أنفسهم ـ إلى التفنّن في الكتابة ظنًّا منهم أن ذلك يضفي جمالاً على خطهم، أو أنهم يتفننون نتيجة اللامبالاة في الكتابة. وقد شكل هذا النوع ٣٣ غلطة نسبتها ٤٠,٢٪ من أخطاء هذا القسم، وهذا أدى إلى تعويق القُرّاء عن القراءة، وهو أمر بيِّن وممكن تنبيه الطلاب إليه وتحذيرهم منه.

لوحظ أيضًا أن ظواهر مختلفة مثل:

١ ـ الكتابة الممحوة أو المكشوطة أو المعدلة أو المخربشة
٢ ـ الخلط في الكتابة بين أنواع مختلفة من الخطوط
٣ ـ زيادة انسكاب الحبر
٤ ـ تزاحم الكلمات في نهاية السطر
٥ ـ ميل قوائم حروف الكلمة وانحرافها إلى اليمين أو اليسار
٦ ـ الكتابة المحشورة بين السطرين
٧ ـ تصغير الكتابة أكثر من اللازم

هذه الظواهر شكلت ٤٣ خطأ وكانت نسبتها ٥٢,٤٪ من الأخطاء معظم هذه الظواهر لا تخص الخط العربي فحسب، بل هي مشتركة بين كثير من خطوط اللغات العالمية. كذلك فإن هذه الظواهر لا تخص دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وحدهم، بل هي موجودة في كتابات أبناء العربية أنفسهم.

لا يوجد من بين الخبراء في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى من لا يتوقع أخطاء نحوية ودلالية في كتابات الدارسين، ولكن قليلاً من هؤلاء الخبراء من يتوقع أن يكون لهذه الأخطاء دور معوق في مقروئية خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

ومن هذه القلة القليلة من الخبراء يندر من يتوقع أن الأخطاء في التركيب اللغوي والدلالي تصل إلى هذه النسبة الكبيرة، ٤٢٪ من مجموع الأخطاء الخطية المرصودة. ونحن عندما جعلنا خانة خاصة بأخطاء اللغة والتراكيب، وأخرى خاصة بالأخطاء الدلالية، كان هدفنا من رصد هاتين الظاهرتين هو محاولة حصر كل ما يمكن حصره من أسباب معوّقة بشكل مباشر أو غير مباشر في خطوط الخاطّين لكتابة العربية الناطقين بلغات أخرى. ولكننا فوجئنا عندما شكل هذا النوع من الأخطاء هذه النسبة الكبيرة.

والآن، وقد ظهرت هذه النتيجة، فهي مقبولة جدًّا، ولا يرفضها الخبير، وتفسيرها ليس بعسير. فعندما يجد متحدثو اللغة صعوبة في فهم حديث دارسي اللغة الناطقين بلغات أخرى لكثرة أخطاء النحو والمفردات والنطق لديهم، فلا تتردد في عزو تفسير هذه الصعوبة إلى عدم اكتمال معلومات الدارسين لعناصر النحو والمفردات والنطق، وعدم ارتقاء القدرة على تطبيق مهارة الكلام اتصاليًّا. وكذلك الأمر بالنسبة للكتابة. فعندما يقرأ ابن العربية قراءة متقطعة يتخللها وقفات لخط دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى، فسيكون السبب عدم اكتمال معلومات الدارس لعناصر النحو والمفردات؛ بالإضافة إلى ضعف مهارتي التعبير والخط.

وقد تبين لنا أيضًا أن هذا النوع من الأخطاء له دور كبير لا يستهان به في عوق القارىء من أبناء العربية عن هذه الكتابات. ولا شك في أن القارىء من دارسي اللغة العربية الناطق بلغة أخرى سيجد صعوبة أكثر بكثير من ابن العربية في قراءة الخطوط الرديئة والمحتوية على عيوب خطية متنوعة بما في ذلك أخطاء في التركيب اللغوي والدلالي.

وقد سبق لأحد باحثي هذا البحث أن أثبت أنه كلما ارتفعت درجة تشويه الكتابة الإنجليزية ـ أي زيادة العيوب الخطية المفتعلة، عدا الأخطاء اللغوية والدلالية والإملائية ـ كانت مقروئية ذلك المكتوب أصعب. وقد ثبت أيضًا باختبار صادق وثابت إحصائيًّا، أن أبناء اللغة الإنجليزية استطاعوا قراءة الكتابة للحروف الرومانية المشوهة بسرعة مضاعفة عن سرعة دارسي اللغة الإنجليزية من غير أهلها [٢٢، ص ص٨١ـ٩٢].

الفرض السادس

بعض العيوب الخطية الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى هي نتيجة وجود خصائص خطية خاصة بالخط العربي. هذه الحقيقة تجعل إمكانية انطباق نتائج تحليل هذه العيوب على خطوط أبناء العربية أنفسهم واردة وصحيحة أيضًا.

إن سؤال الفرض السادس والأخير هو: هل في الإمكان انطباق نتائج تحليل بعض العيوب الخطية الشائعة في خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على خطوط أبناء العربية أنفسهم كذلك؟ لاشك أن درجة مقروئية خط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى بعامة أقل من درجة مقروئية خط الناطقين بالعربية. وبعبارة أخرى، إن درجة وضوح خط دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى ـ في الغالب ـ أقل من درجة وضوح خط أبناء العربية. والنتيجة الطبيعية لذلك هي أن أنواع الأخطاء والعيوب الخطية في خطوط دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى ودرجة فداحتها وكثرتها تختلف عن أخطاء أبناء العربية. هذه القاعدة تنطبق على اللغة العربية واللغات الطبيعية الأخرى في العالم. وفي الوقت نفسه، لا يفوتنا أن نسلم بأنه من بين دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى من يكتب خطًا أكثر وضوحًا بل وجمالاً من كثير من الناطقين بالعربية. ولكن ـ مع هذا ـ فلابد لنا من أن ننظر في بعض خصائص الخط العربي. لكن مع هذه المسلمات فهل مبعث الأخطاء والعيوب الخطية لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ناتج عن عدم اكتمال دراستهم مهارات اللغة العربية بما في ذلك الخط، أو أنه توجد أسباب أخرى يمكن استقراؤها من النتائج التي بين أيدينا؟ إن شيوع أخطاء وعيوب خطية بعينها دون غيرها لابد وأن له دلائل ومؤشرات معينة خارجة عن خط دارسي العربية الناطقين بلغات أخرى. فإلام يشير شيوع بعض هذه الأنواع من الأخطاء؟ وإلام تشير كثرتها؟ هل بعض هذه الأنواع من الأخطاء ودرجة شيوعها مجرد مصادفة اعتباطية؟ أو أنها ظاهرة خاصة بدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى؟ أو أن لها مؤشرات ودلائل أخرى؟

إن بعض أنواع هذه الأخطاء ودرجة شيوعها لا يمكن أن يكون ـ في تقديرنا ـ مجرد صدفة اعتباطية. ومجرد النظر في نتائج وتحليل الفرض الخامس كفيل بأن يمد القارىء بأمثلة

مقنعة مفادها أن بعض نتائج هذا البحث تعكس بصدق خصائص العينة الطلابية التي جرت عليها الدراسة. لكن المؤشرات أعمق من ذلك، ونرى أن لها دلائل تنبثق من خصائص الخط العربي نفسه. وفي الفقرات الآتية نعرض لبعض أسباب تفسيرنا لهذا التوجّه.

أولاً: إن من بين الحروف الرومانية الستة والعشرين، يوجد حرفان منقوطان فقط (« i » و « j »)، وعدد نقاطهما اثنتان، ولكل منهما نقطة واحدة تقع في مكان واحد ثابت دائمًا فوق الحرف، وفي كل أحوال كتابة الحروف، متصلة كانت أم مفردة.

أما الحروف العربية المنقوطة فالأمر فيها جد مختلف، فعددها خمسة عشر حرفًا، ومجموع نقاطها اثنتان وعشرون نقطة. ومن هذه الحروف ماله نقطة واحدة، ومنها ما له نقطتان، ومنها ماله ثلاث. وهذه النقط تقع فوق الحرف «غ» أو تحته «ب» أو عن يمينه «ظ» أو عن شماله (ں) أو في بطنه «ج». وهذه النقط تتخذ أشكالاً متعددة. فقد تكون متصلة بالحرف (ں) وقد تكون منفصلة عنه، وفي حالة اتصالها قد يعني الشكل نفسه نقطة واحدة (ں) أو نقطتين (ں) أو ثلاث نقاط (ں).

ومن حيث تماثل وتشابه أجسام الحروف المنقوطة، فمنها ماله خمسة أشكال متماثلة «ب ت ث ن يـ» ومنها ماله أربعة أشكال متشابهة «فـ قـ غـ ضـ» ومنها ماله ثلاثة «ج ح خ»، ومنها ماله شكلان متقاربان «ذ ز».

أضف إلى ذلك اختلاف شكل الحرف الواحد في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها «قـ ـقـ ق، يـ ـيـ ي» أو اختلاطها مع بعضها البعض كما في النسخ والرقعة.

وهكذا، فعلى الرغم من هذا الفارق الكبير جدًّا الذي لا مجال فيه للمقارنة بين الحروف المنقوطة في اللغتين العربية والإنجليزية، فقد عدّ المؤلفان [١، ص٢٧٢] حرف الـ « i » من بين الحروف التي تسببت في ثلاثة أرباع حالات الغموض الخطي، وذكر المؤلفان أن

الخطأ في هذا الحرف يكمن في إغفال وضع النقطة، أو في وضعها إلى اليسار أو إلى اليمين، بدلاً من وضعها في مكانها الصحيح فوق الحرف. فأمام هذا الفارق الكبير بين اللغتين العربية والإنجليزية، وأمام كون حرف الـ «i» المنقوط من بين الحروف التي تسببت في ثلاثة أرباع حالات الغموض الخطي، وأمام كون العينة التي أجرى عليها البحث من أبناء اللغة الإنجليزية أنفسهم، وليس من دارسي الإنجليزية من غير أهلها، نقول أمام هذه الأسباب، لا يسعنا إلا أن نسلم بأن بعض أسبابا الغموض الخطي يرجع إلى حرف الـ «i» نفسه لكونه منقوطًا من ناحية وإلى الخصائص الخطية للغة الإنجليزية نفسها من ناحية أخرى.

إذا كان الأمر كذلك بالنسبة لحرف واحد ولنقطة واحدة ولموقع واحد في اللغة الإنجليزية، فما بالك باللغة العربية التي تحتوي حروفها على خمسة عشر حرفًا منقوطًا، واثنتين وعشرين نقطة لها بضعة أشكال وعدة مواقع!! الحقيقة أنه لا يختلجنا شك في أن نسبة الغموض الخطي التي نتجت عن النقط في حروف الكتابة العربية والتي بلغت ٢٥,٣٪ انبعثت في المقام الأول وبشكل رئيس من الحروف المنقوطة نفسها ومن الخصائص الخطية للغة العربية ذاتها.

ثانيًا، أما نسبة ال ٤٥,٦٪ من الغموض الخطي التي تسببت فيها الحروف ذوات الأسنان فتفسيرها ليس بأقل تعقيدًا من ذوات النقط. فهناك مجموعتان من الحروف ذوات الأسنان: المجموعة الأولى وحروفها تبدأ بالسن (ب، ت، ث، ن، يـ)، والمجموعة الثانية وحرفاها ينتهيان بالسن (صـ، ضـ)، ولكل حرف من الحروف الخمسة التي تبدأ بالسن أربعة أشكال مختلفة عند كتابة (بـ، ـبـ، ـب، ب)وبعملية حسابية بسيطة نخرج بعشرين شكلاً متماثلاً لا يفرق بين حرف وآخر منها إلا موقع النقطة أو النقاط. وإذا أضفنا إليها الأشكال الأربعة الخاصة بالمجموعة الثانية وتشابه زلفي السين والشين ببعض أشكال المجموعة الأولى، يصبح لدينا ست وعشرون سنًا وإن معظم حالات الغموض الخطي التي نجمت عن الحروف ذوات الأسنان كان سببها إضافة سنة إلى حرف لا يحتاج إليها، أو إغفال السنة عن حرف لا يستقيم إلا بها، وعدم اتباع قواعد رسم الحروف التي تبدأ بالسن، كقاعدتي رفع السنة (ينبت) وتقويسها (يم).

نستنتج مما تقدم أن النسبة الكبيرة للعيوب الخطية في النقط والأسنان، لم يكن مبعثها العينة الطلابية التي أجريت عليها الدراسة وأنه قد يتعلق بالخصائص الفنية للخط العربي. وعليه فإنه من المعقول جدًّا أن تنطبق بعض نتائج هذا البحث على أبناء العربية أيضًا. أي أننا نتوقع أن تشيع أخطاء متعلقة بالأسنان والنقطة ـ لكونهما خصيصتين للخط العربي ـ لدى أبناء العربية أنفسهم ولكن بنسبة أقل من دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. وعندما تجتمع ظاهرتا السن والنقط في حرف ما، فإن احتمالات الغموض الخطي والأخطاء التي تعوق القراءة تزيد. وقد ثبت ذلك فعلاً في نتائج هذا البحث، كما رأينا في أسرة حرف الباء وكذلك في حرفي النون والياء، وهو ما جاء في جدولين ١ و٢، وإن هذا في تقديرنا يعزز صدق نتائج هذا البحث.

هناك كذلك خصائص خطية أخرى نعتقد أن عددًا كبيراً من اللغات تشترك فيها ولكن بنسب مختلفة، وهي تلك المتعلقة بالكلمة من حيث إسقاط حرف أو أكثر، أو استبدال حرف منها بحرف آخر، أو قلب بعض حروفها، إلى آخر ظواهر الخطأ هذه التي تصيب الكلمة. وكذلك هناك ظاهرة التفنن في الكتابة التي تتعلق بالكتابة في شكلها العام وهو ما سبق أن أشرنا إليه في بحث [١، ص٢٧١] وبعض هذه الخصائص تظهر في خطوط الخاط في أي لغة بما في ذلك أبناء العربية.

أخطاء جديدة وإضافات

ولا يفوتنا أن نذكر أن القراء قد أدوا ما كلفوا به في جدية ودقة. وتوصلوا في أثناء قراءتهم للنصوص إلى أنواع من العيوب الخطية غير واردة في القوائم، وهو ما أثمرته المناقشات التي كان يعقدها معهم الباحثون بعد كل دفعة من الأوراق. ففي مجال الأخطاء الخاصة بشكل الحرف وردت عيوب مثل: إغفال كتابة جزء من الحرف، كإهمال شرطة الكاف (كـ). والخطأ في رسم علامة الترقيم بحيث تشبه أحد الحروف. ومن الأخطاء الخطية الخاصة بشكل الكلمة جاءت عيوب مثل: إسقاط عجز الكلمة، وكتابة جزء من الكلمة في آخر السطر وتكملتها في بداية السطر التالي، وكذلك وصل حرف في الكلمة لا يوصل بما يليه. أما العيوب الخاصة بالشكل العام للكتابة فنجد أخطاء مثل: دمج حروف كلمتين لا تدمجان، وإسقاط كلمة أو أكثر من الجملة.

وعلى الرغم من أن نسبة هذه العيوب الخطية كانت ضئيلة، غير أننا أضفناها إلى القوائم للاستفادة منها في البحوث المقبلة إن شاء الله (انظر الملاحق).

توصيـات الدراسـة

ولكن ما أهمية التعرف على هذه العيوب الشائعة بأقسامها الثلاثة، وما أهم المقترحات لعلاج هذه العيوب؟ في الواقع إن العلاج لا يمكن أن يتم قبل معرفة الخطأ وتحديده، ثم بتدريب الدارس على أن يكتب خطًا واضحًا ميسور القراءة، وذلك بإعطاء كل حرف من حروف الكتابة حقه من الأسنان والنقط وما يلحقه من التغيير في الاتصال والانفصال والتوسط من التعريق والتعقيف والمط والقط أو الشق والعطف والإقفال، وغير ذلك مما يلحق بالحرف في أوضاعه المختلفة من الكلمة [٧، ص ص ١١٣-١١٨].

وبالنظر إلى نتائج هذا البحث سنجد أنها واضحة بيّنة، حيث إن الأشكال الحرفية الخمسة الآتية: ي، ث، س، ص، ن وحدها تكمن وراء ٦٦,٣٪ من الأخطاء (انظر جدول رقم ٢). والتركيز على هذه الأشكال الحرفية الخمسة في تدريس مهارة الخط لدارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى سيساعد في التغلب على نحو ثلثي عيوب الغموض الخطي لديهم، وبالتالي تتقلص الأخطاء المعوقة عن قراءة خطوط هؤلاء الدارسين بقدر كبير.

لذا نقترح أن يعاد النظر في برامج تعليم الخط لدراسي العربية الناطقين بها وغير الناطقين بها. وتستبدل بها مناهج جديدة تركز على علاج هذه الظواهر الخطية المعيبة التي بينتها نتائج هذا البحث، وبأسلوب مكثف يعنى بتثبيت قواعد خطية معينة، تأخذ بأيدي طلابنا نحو الوضوح والجمال، وتعمل على تلافي تلك الأخطاء الخطية التي تشوه كتاباتهم وتعوق قراءتها. وبتركيزنا على جوانب الوضوح تبرز مظاهر الجمال تلقائيًا دون حاجة إلى أن نوليها اهتمامًا خاصًا في تدريسها. ولكن يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن الباحثين لا يريدون أن يهملوا الجانب الجمالي الفني الذي لا نتصور أن تكتمل خصائص الخط العربي بدونه.

خــاتمـــــة

في هذه الخاتمة نلخص نتائج هذا البحث، ثم نتبعها بحدود البحث، وبما يستفاد منه تربويًا، وأخيراً نقترح دراسات تكمل ما بدأنا من كل غيور على اللغة العربية والخط العربي. إن المعاناة الشديدة التي يمر بها المدرس في أثناء قيامه بتصحيح أوراق الطلاب، وإن ذلك التضجر الناتج عن أسباب أهمها رداءة الخط وضيق الوقت له آثار سلبية تنعكس على الطلاب أيضًا، فيعطى بعضهم درجات أقل مما تستحق إجاباتهم.

لذلـك قام باحثـو هذه الدراسة على تحليل خطوط دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مائة ورقة من أوراق التعبير الحر التحريري، وتوصلوا إلى نتائج جديدة في هذا المجال. فمن نتائج هذا البحث تمكن الباحثون من حصر معظم عناصر الغموض الخطي المعوقة عن القراءة في كتابات هؤلاء الطلاب وتصنيفها بوساطة ستة فروض نلخصها فيما يلي:

لقـد تسـاءل الفرض الأول عن حقيقة وجود غموض خطي معوق عن القراءة في خطوط دارسي اللغـة العـربية الناطقين بلغات أخرى. وجاءت نتيجة هذا البحث تؤكد الوجود الفعلي لـ ١١٤٣ حالة غموض خطي. ولا يخفى على أحد ما لهذه الأخطاء الخطية من تأثير على سرعة قراءة المصحح للمكتوب، وعلى استيعابه له، فضلاً عما تسبب له من إزعـاج ومضـايقـة. وتسـاءل الفرض الثاني عما إذا كانت هناك عيوب خطية كامنة وراء الغموض الخطي الذي يعوق القراءة. وكانت نتيجة التحليل إيجابية، وأشارت إلى وجود عيوب خطية سببها عدم اتباع القواعد الفنية للخط السليم في كتابة الحرف والكلمة أو في شكل الكتابة العام. وكان بالإمكان تحديد بعض العيوب الخطية الكامنة والأسباب التي أدت إليها وهو ما تساءل عنه الفرض الثالث. وتساءل الفرض الرابع عن إمكانية حصر العيوب الشائعة، وتساءل كذلك عن إمكانية تصنيفها. وجاءت نتائج هذا الفرض وأثبت هذه الإمكانية، وحَصرَ الباحثون أكثر من أربعين نوعًا من أنواع العيوب الخطية. وبناء على تحليلها وبيان أسبابها كان لزامًا عليهم تصنيف هذه العيوب إلى ثلاثة أقسام، أحدها خاص بالحرف والآخر بالكلمة، والثالث بالكتابة في شكلها العام. وبينت نتائج الفرض الخامس

الأقسام الثلاثة المذكورة سابقًا بالتفصيل، فحصرنا ٥٨٢ خطأ يتعلق بشكل الحرف ويشكل ما نسبته ٩, ٥٠٪ من مجموع الأخطاء، و ٣٣٧ خطأ يتعلق بشكل الكلمة ويشكل ما نسبته ٥, ٢٩٪ من مجموع الأخطاء، و ٢٢٤ خطأ يتعلق بالكتابة في مظهرها العام ويشكل ما نسبته ٦, ١٩٪ من مجموع الأخطاء.

ففيما يخص شكل الحرف تبين أن الحروف ذوات السن والحروف المنقوطة هي أكثر الحروف تعرّضًا للأخطاء من قبل هذه العينة من الطلاب، وأنها بذلك تشكل أكبر نسبة في أسباب صعوبة القراءة. فالحروف ذوات السن وهي: ي، ث، ت، ب، ص، ض، ن، تسببت في ٩, ٥٤٪ من مجموع الأخطاء الخاصة بالحرف، والحروف المنقوطة شكلت ما نسبته ٣, ٢٥٪ منها. وعند اجتماع ظاهرتي السنة والنقط في أحرف الباء والتاء والثاء والضاد والنون والياء فإن احتمالات الغموض الخطي تزداد بشكل لافت للنظر، وتبين كذلك أن نسبة كبيرة من العيوب الخطية في النقط والأسنان مبعثها الخصائص الفنية للخط العربي، وأن هناك واحدًا وعشرين حرفًا اتخذت أشكال حروف أخرى في خطوط الدارسين، بل إن هناك أربعة ثنائيات من الحروف، تتبادل أشكالها، أي يتخذ كل حرف شكل زميله والعكس بالعكس.

وفيما يتعلق بشكل الكلمة فقد تبين أن الأخطاء الإملائية قد شكلت أكبر نسبة فيها؛ أما ما يخص الأخطاء الخطية فأكثرها شيوعًا اختلاف الفراغات طولاً وقصرًا بين حروف الكلمة الواحدة ومقاطعها، يليه إطالة الوصلة بين حرفين في الكلمة أو تقصيرها. ومن بين الأخطاء الشائعة التي تتعلق بالكتابة ومظهرها العام ولها دور معوق عن قراءة كتابات دراسي العربية الناطقين بلغات أخرى نجد نسبة كبيرة تخص الأخطاء النحوية والدلالية، إذ تصل إلى ٤٢٪ من مجموع الأخطاء. أما صعوبة القراءة التي تنشأ بسبب رداءة الخط فتُعزَى - في المقام الأول - لظاهرة التفنن في الكتابة التي يلجأ إليها عدد غير قليل من الطلاب، فقد بلغت نسبتها ٢, ٤٠٪ من أخطاء هذا القسم، تليها الكتابة الممحوة أو المكشوطة أو المعدلة أو المخربشة حيث شكلت نسبتها ٥, ١٩٪ من الأخطاء.

حـــدود البحـــث

أولاً ، المستوى اللغوي للدارسين : فقد اعتبر المستوى الرابع ـ آخر مرحلة في وحدة اللغة والثقافة بالمعهد ـ هو المرحلة الممثلة لخط الدارسين للغة العربية الناطقين بلغات أخرى في مراحله الأخيرة. فعلى الرغم من أن حجم العينة ليس بصغير، حيث إنه مائة ورقة من أوراق التعبير الحر لهؤلاء الدارسين، فإنها لم تختر من جميع المستويات الأربعة لتعليم اللغة العـربية. فبـالرغم من أن العينة عشوائية بالنسبة للمستوى الرابع ، فهي ليست كذلك بالنسبة لطلاب وحدة اللغة والثقافة الذين يزيد عددهم على خمسمائة طالب.

ثانيًا ، خلفية الدارسين في الخط : إن أوراق عينة الطلاب بالرغم من أنها من المستوى الرابع النهائي إلا أن بعضهم درس قواعد الخط وبعضهم لم يدرسها ، حيث إنه قد طرأ تغيير على منهج تدريس الخط بالمعهد.

ثالثًا ، نوعية القراء : الذين قاموا بقراءة أوراق التعبير ستة من أساتذة المعهد الذين لهم مهارة عالية في قراءة الخطوط المعيبة لأمثال هذه العينة من الطلاب وكذلك لهم معرفة بالموضوعات التي يكتبونها.

ولكن بالرغم من صعوبة تحقيق كل ما يطمح إليه الباحث في بعض الأحيان إلا أن هذه الحدود المذكورة لهذا البحث ليس لها جوانب عكسية مخلّة به.

اقتراحـــات لدراســـات مســـتقبلية

يخلص هذا البحث إلى أن نسبة كبيرة من العيوب الخطية ليس مبعثها العينة الطلابية التي أجريت عليها الدراسة بقدر ما يعود إلى الخصائص الفنية للخط العربي نفسه. وعلى ذلك فمن المتوقع أن تنطبق بعض نتائج هذا البحث على خطوط أبناء العربية أيضًا. ويدعو البـاحثون إلى استكمال الدراسات بإجراء بحوث على خطوط العرب، سواء أكانوا طلابًا نظاميين في المراحل الدراسية المختلفة أم كانوا من الموظفين في الإدارات الحكومية وغيرها.

ويدعو الباحثون كذلك إلى الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم مناهج للتدريب على مهارة الخط العربي تستهدف الوضوح مع عدم إغفال الجانب الجمالي. ويقترحون بناء على نتيجة هذه الدراسة البدء بتدريس حروف بعينها يُعنَى بتكثيف التدريب عليها، وتقديم التمرينات العلاجية لها. ويُفضَّل عدم الاكتفاء بمحاكاة النماذج بل مَدّ الدارس بالمعلومات النظرية الضرورية لتحسين خطه، وتلافي الأخطاء المؤدية إلى الغموض الخطي، وتوفير وسائل التقويم الذاتي إلى جانب تقويم المعلم.

ملحق رقم ١. عناصر رداءة الخط التي تعوق القراءة

أولاً: إرشادات للقراء

أيها القارىء الكريم.. قبل البدء في قراءة النص، من الضروري اتباع الإرشادات الآتية:

* ينبغي أن تقرأ النص *قراءة متصلة* في *جلسة واحدة* وبسرعة معقولة، ولا تقرأه على فترات متقطعة.
* راع أن تكون قراءتك *جهرًا* أو *همسًا* بحيث تسمع صوتك في أثناء القراءة، ولذلك أهمية كبيرة، إذ أن توقفك عن سماع صوتك إشارة منبهة إلى وجود كلمة أو أكثر ذات صعوبات في القراءة.

الخطـــوات

١ ـ قم بتسجيل الوقت الذي بدأت عنده القراءة بالضبط ـ في المكان المخصص في أعلى الصفحة ـ ويفضل استعمال عداد الدقائق والثواني.

٢ ـ ابدأ قراءة النص. إذا توقفت لوجود كلمة ذات صعوبة في القراءة، أو تعذرت قراءتها تمامًا، فضع خطًا تحت الكلمة التي توقفت عندها باللون الأخضر، ثم استمر بالطريقة نفسها حتى نهاية النص الذي بين يديك.

٣ ـ قم بتسجيل الوقت الذي أنهيت القراءة فيه في المكان المخصص عند نهاية النص أسفل الصفحة.

٤ ـ سجل الزمن الذي قضيته في قراءة النص بدقة في المكان المخصص لذلك أسفل الصفحة.

٥ ـ احصر عدد الكلمات التي تحتها خط، واكتب عددها في الدائرة أسفل الصفحة.

ثانيًا: تعليمات للباحثين

الآن وقد فرغ القارىء من قراءة النص، وانتهى من تحديد الكلمات التي عاقت قراءته بوضع خط تحت كل كلمة نأمل اتباع التالي:

١ ـ انظر إلى كل كلمة من الكلمات التي وضع القارىء خطًا تحتها، وحاول أن تبحث عن السبب الذي دعاه إلى التوقف مستعينًا بقوائم عناصر رداءة الخط في النماذج ١، ٢، ٣ لتستهدي بها في تحديد السبب في صعوبة قراءة كل كلمة على حدة.

٢ ـ إذا تعذرت قراءة إحدى الكلمات التي تحتها خط تمامًا فارمز لها بنجمة على يمين السطر الذي فيه الكلمة، ثم سجل عدد الكلمات التي تعذرت قراءتها في المكان المخصص أسفل الصفحة.

٣ ـ تناول النص كلمة فكلمة وسطرًا فسطرًا بالترتيب، لئلا يفوتك أحد الأسطر أو إحدى الكلمات.

٤ ـ إذا كان الخطأ متعلقًا *بالحرف* فالجأ إلى النموذج رقم (١) من نماذج عيوب الخط، وسجل في مقابل كل عيب أو خطأ في المكان المعد لذلك خطًا مائلاً من اليمين إلى اليسار هكذا/، وكلما اجتمع لديك أربعة خطوط فالخط الخامس يكملها حزمة واحدة هكذا////، وهذه الحزمة تحتسب بخمسة أخطاء. راع الدقة في تسجيل الأخطاء والعيوب ولاحظ أن يكون هذا التسجيل للأخطاء في الموضع الذي يلتقي فيه العمود الذي كتب في أعلاه الحرف المعنى، بالنهر الأفقي الذي يتضمن الخطأ المدرج على يمين القائمة.

٥ ـ إذا كان العيب يتعلق *بالشكل العام للكلمة* فالجأ إلى نموذج رقم٢، وسجل العيب بالترتيب في أحد الفراغات عن يسار قائمة العيوب. اكتب رقم النص أولاً وبجواره رقم السطر هكذا [٣/٧]، على أن تكون كتابة العيوب في خط أفقي متسلسل إلى أن ينتهي النص.

٦ ـ وإذا كان العيب يتعلق *بالكتابة ومظهرها العام* فالجأ إلى نموذج رقم ٣ وسجل العيب بالترتيب في أحد الفراغات عن يسار قائمة العيوب. اكتب رقم النص وبجواره رقم السطر هكذا [٧/١٣]، على أن تكون كتابة العيوب في خط أفقي متسلسل إلى أن ينتهي النص.

٧ ـ عند تسجيلك العيوب في النماذج ١، ٢، ٣ راع ألا يخرج تسجيلك عن الأنماط الثلاثة الآتية:

(أ) ـ الحرف وأسباب صعوبة قراءته

(ب) ـ الكلمة وأسباب صعوبة قراءتها

(جـ) ـ المظهر العام للكتابة وأسباب صعوبة قراءتها

٨ ـ عند اجتماع أكثر من عيب في حرف أو كلمة يمكن إدراجها في أكثر من قائمة، ولا يكتفي بتسجيلها في إحداها عن الأخرى، وعندئذ تكتب أرقام القوائم فوق الخطأ المعني تسهيلاً للرجوع إليه، ومثال ذلك: (لنصيـه) ٧، ٥.

٩ ـ إذا صادفت عيوبًا أخرى غير واردة في القوائم الثلاث سابقة الذكر، نرجو إضافتها في الخانات الخالية في القائمة الخاصة بها، مع ذكر السبب الذي عاق القراءة بدقة ووضوح، في المكان المخصص لذلك في نهاية كل نموذج.

ملحق رقم ٢

نموذج ٤

رقم النص (٢٦)

بسم الله الرحمن الرحيم

فحص وتحديد عناصر صعوبة القراءة

اسم الدارس: أسبي جهرف
المستوى: ٤ / ج
موضوع النص المقروء: تمرحة
العام الدراسي: ١
الفصل: الأول

اسم القارئ: ...

• الوقت عند البداية

ثانية	دقيقة	
	٢٥	٤ :

١) أم سلمة احدى أمهات المؤمنين. أم سلمة وما أدراك من أم سلمة فأبوها كان سيدا من سادات مخزوم المرموقين وجوادا من أجواد العرب حتى يقال له زاد الركب لأن الركبان كانوا لا يتزودون إذا قصدوا منازله أو كانوا في صحبته. وأما زوجها فهو عبد الله بن الأسد كان من السابقين الى الإسلام. أما أم سلمة فاسمها هند وكنيت بأم سلمة وغلبت عليها هذه الكنية. سابقة أم سلمة في الإسلام كانت من المهاجرين الى الحبشة وخلفت وراءها دارها وسهلت وأهلها هجرتها الثانية ومأساتها لما أرادت أم وزوجها أن يهاجرا الى المدينة أعد أسعد لها زوجها بعيرا ووضعها ابنها سلمة على حجرها وأخذ البعير بمشى قبل أن ينفصل عن رجال من رجال قومها زوجها وقالوا له يا سلمة إن كنت قد غلبتنا على نفسك فعلام نتركك تذهب مع ابنتنا ثم انتزعوها منه ورآه بنو أسد ذلك ثم جاءوا جاءوا وقالوا: لبني مخزوم إذا انتزعتم بنتكم على صاحبنا فنحن لا نترك معكم الولد فنحن أولى به ثم تجاذبوا معهم الولد حتى أخذوا منهم الولد قالت أم سلمة فبقيت في ذلك وحيدا فريدا فقد فروجي اتجه الى المدينة فرارا بدينه وولدي استولى به قوم بعد زوجي أما أنا فاستولى علي بنو مخزوم وبقيت على هذه الحال سنة أو قريبا من سنة. حتى مر علي رجل من بني قومي فرحمني ودعا قومي أن يتركوني أن ألحق بزوجي وظل يستلينهم حتى قالوا الحقي بزوجك

• الوقت عند النهاية

ثانية	دقيقة	
٥٠	٢٨	٤ :

عدد الكلمات ذات الصعوبة (استخدمت الكلمات غير المقروءة) (٨)

عدد الكلمات غير المقروءة (١)

الزمن الذي استغرقه قراءة النص

ثانية	دقيقة
٥٠	٢

نموذج ٤

بسم الله الرحمن الرحيم

رقم النص (٧)

فحص وتحديد عناصر صعوبة القراءة

• الوقت عند البداية: ثانية دقيقة

اسم الدارس: سيد هاشم سيد حبيب
المستوى: الرابع
موضوع النص المقروء: تعبير حر
العام الدراسي: ١٤٠٨-١٤٠٩ هـ الفصل: الثاني

اسم القارئ: ————

البائع الذي يبيع المبيعات لازم عليه أن يحبه هذا العمل وعنده علاقة بهذا العمل إذا لم يكن عنده علاقة وحب لم يكن مطمئن النفس ومرتاح الخاطر.

وإذا لم يكن عنده علاقة بهذا العمل فلازم عليه أن يبحث لنفسه عن عمل آخر، ولازم على البائع أن يكون مطمئن أمام نفسه في الصعوبات مبيعاته،

وإذا جاء التغير في المبيعات لازم الحكومة أو مدير المبيعات ألا يرسل له خطاب شديد اللهجة ويجب أن يبحث عن سبب هذا التغير لأن البائع ربما حدث له مشكلة وليس في حالة نفسية مستقرة، ولهذا إرسال الخطاب شديد اللهجة يضر أكثر مما ينفعه، وأحسن الطريقة لعلاج هذه الحالة أن يتحدث صوت مدير المبيعات في رفق ولين وليودع الثقة في قلب ويحتاج البائع إلى بعض النصح، أما البائع الذي راغب في عمله وعنده تجربة من الماضي وعرف أخطاءه وفوائده يمكن أن يكون ناجحاً في [illegible] البيع.

«الأفكار الرئيسية»

١- عنده علاقة وحب للبيع.
٢- الابتسامة على وجه البائع ضرورة من ضروريات هذه المهنة.
٣- ألا يرسل الحكومة أو مدير المبيعات خطاب إلى البائع شديد اللهجة.
٤- لازم على مدير المبيعات أن يتحدث معه بطريقة حسنة.
٥- البائع الذي عنده تجربة وخبرة من الماضي يكون ناجحاً في [illegible] البيع.

• الوقت عند النهاية: ثانية دقيقة

عدد الكلمات ذات الصعوبة (مستخرجة الكلمات عند القراءة) ○

عدد الكلمات غير المقروءة ○

الزمن الذي استغرقته قراءة النص: ثانية دقيقة

ملحق رقم ٣. نماذج من الأخطاء الواردة في خطوط الطلاب

أولاً: الخاصة بشكل الحرف

	العيــوب	الأمثـــلة
١	اتخاذ الحرف شكل حرف آخر	يلاحظ (يلاحظ) — يساعد (يساعد) — حـ ← كـ ، د ← ر ، ع ← ٣ ، ٣ ← ع — يستميلهم (يستميلهم) — هذا الدليل (الدليل) — يستطيع (يستطيع)
٢	خطأ في رسم الحرف بالنسبة لموقعه من الكلمة	ليخلص (ليخلص) — لمقابلتهم (لمقابلتهم) — أعرفه (أعرفه)
٣	إغفال السنة عن حرف لا يستقيم إلا بها	يعرف قضايا الساعة (قضايا) — صاحبنا (صاحبنا) — البريد (البريد)
٤	إضافة سنة إلى حرف لا يحتاج إليها	الإنسان (الإنسان) — كثيرًا (كثيرًا)
٥	خطأ في عدد نقط الحــرف بالزيادة أو بالنقص	زاهديه (زاهديه) — قبل (قبل) — بالعبادة (بالعبادة)
٦	إضافة نقطة لحرف غير منقوط	الدنيا (الدنيا)
٧	إغفال وضع النقط فوق الحرف أو تحته	ينشروا (ينشروا)
٨	إطالة تعريقة الحرف (في نهاية الكلمة غالبًا)	ينبغي (ينبغي) — تملك (تملك) — مصرع (مصرع)
٩	حذف جزء من الحرف	والمطاعم (والمطاعم) — مكانه (مكانه)

ثانيًا: الخاصـــة بشـكل الكلمة

	العيوب	الأمثلة
١	ضغط حروف الكلمة وتداخلها بعضها في بعض	[illegible] (عندي) [illegible] (وتقدم)
٢	إعادة كتابة الكلمة بالمرور بالقلم على حروفها أكثر من مرة	صلوات (صلوات)
٣	إمالة الوصلة بين حرفين في الكلمة	[illegible] (المشاركة)
٤	إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة	[illegible] (العالم) [illegible] (مجتمعاتنا)
٥	استبدال حرف بحرف في الكلمة.	[illegible] (حتمًا)
٦	انقسام الكلمة بين سطرين.	في عمليه وعنده تجربة من الماضي [illegible] مدة [illegible] أن يكون [illegible] البيع ...

ثالثًا: الخاصة بالكتابة ومظهرها العام

	العيوب	الأمثلة
١	خلل دلالي في العبارة	[illegible] يمكن أن استطيع أصف جمله بالقلم أو الحديث [illegible] [illegible]
٢	خطأ في التركيب اللغوي	[illegible] المائدة [illegible] طعام الغداء [illegible]

المـــراجـــــع

[١] Pressey, Luella C., and Sydney L. Pressey. Illegibilities in the Handwriting of Children and of Adults." *Education Research Bulletin*, 6 (1927), 270-73.

[٢] التل، صفوان خلف. *تطور الحروف العربية على آثار القرن الهجري الأول الإسلامية*. عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٨٣م.

[٣] Thorndike. R.L. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. 3rd. ed. New York: John Wiley, 1969.

[٤] أمين، محمد شوقي. *الكتابة العربية*. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٧م.

[٥] لجنة من كبار العلماء. *تيسير الكتابة العربية*. القاهرة: مجمع اللغة العربية، ١٩٦١م.

[٦] الصايغ، عبدالرحمن بن يوسف. *تحفة أولي الألباب في صناعة الخط والكتاب*، تحقيق هلال ناجي. تونس: دار بوسلامة، ١٩٦٧م.

[٧] ابن درستويه. *كتاب الكُتّاب*، تحقيق إبراهيم السامرائي وعبدالمحسن الفتلي. الكويت: دار الكتب الثقافية، ١٩٧٧م.

[٨] صالح، زكي. *الخط العربي*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٣م.

[٩] الأعظمي، وليد. *تراجم خطاطي بغداد المعاصرين*. بيروت: دار القلم، ١٩٧٣م.

[١٠] إبراهيم، سيد. *فن الخط العربي*. جدة: شركة المدينة المنورة، ١٩٨٤م.

[١١] المفتي، أحمد. *خط الرقعة*. دمشق: المؤلف، ١٩٨٣م.

[١٢] زريق، معروف. *كيف تعلّم الخط العربي؟* دمشق: دار الفكر، ١٩٨٥م.

[١٣] إبراهيم، عبدالعليم. *الإملاء والترقيم في الكتابة العربية*. القاهرة: مكتبة غريب، ١٩٨١م.

[١٤] سالم، عبدالرازق محمد. *الهادي*. الرياض: مكتبة النهضة، ١٩٨٥م.

[١٥] حسن، حلمي محمد وعبدالرحمن محمد عبدالرحمن. *الكراسة الحديثة في الخط العربي*. الرياض: مكتبة النهضة، ١٩٨٧م.

[١٦] Madden, R., T. Carlson, and B.H. Yarborough. *Sound and Sense in Spelling 3*. New York: Harcourt, Brace & World, 1964.

[١٧] Nauton, Jon. *Start By Writing*. Essex, England: Longman, 1985.

[١٨] Seward, B. "Teaching Cursive Writing to EFL Students." *English Language Teaching*, 26, No. 2. (February, 1972) 167-78.

[١٩] Seward, B. *Writing American English*. Hayward: The Alemany Press, 1982.

[٢٠] كلير، جورج د. مقياس صلاحية *القراءة*، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي. الرياض: عمادة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود، ١٩٨٨م.

[٢١] لجنة من هيئة التدريس بمعهد اللغة العربية . *دليل معهد اللغة العربية* . الرياض : مطابع جامعة الملك سعود، ١٩٨٧م .

[٢٢] Alfi, M. Yaseen. "Distorted Legibility for Testing English as a Second or Foreign Language." Doctoral dissertation. Bloomington, Indiana: Indiana Univ., 1980.

Common Errors in the Handwriting of Learners of Arabic as a Foreign Language

Muhammad Yasseen Alfi*, Nassef Mostafa Abdul Aziz and Ahmad Metwally Gad****

**Assistant Professor, Arabic Language Institute Director, and **Language Teacher, Arabic Language Institute, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The main findings of this study investigating 1143 illegibilities which interfered with reading the handwriting of learners of Arabic as a foreign language are reported. The results indicated 50.9% (415 of which is caused by *asnān* and dots) are connected with letter misformation, and 19.6% connected with general writing characteristics. The implication of the results is a change of emphasis in the teaching methods of handwriting, from being only decorative and attractive in appearance, to becoming mostly legible and readable.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١٧٩ـ١٩٨، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التربية الميدانية (التدريب الميداني) الذين سوف يتخرجون من كلية التربية ـ جامعة الملك سعود مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ

عبدالله عبدالرحمن المقوشي

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. الهدف من هذا البحث هو قياس التفكير التجريدي عند الطلاب الذين سوف يتخرجون من كلية التربية جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ كمعلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع التخصصات وذلك حسب نظرية بياجيه.

من أهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث هو أن ما يقارب من ٦٥٪ من الطلاب مازالوا في مرحلة العمليات المحسوسة، وما يقارب من ٣٥٪ في مرحلة انتقالية بين هذه المرحلة والمرحلة التالية لها وهي مرحلة التفكير التجريدي.

يجب أخذ جانب الحذر في تعميم نتائج هذا البحث لأن مثل هذا النوع من الدراسات يحتاج إلى دراسات أشمل وعينة أكبر ووقت أطول، علمًا بأن نوعية الطلاب الذين يُقبلون في كلية التربية حاليًا أفضل من حيث المعدل الدراسي من طلاب عينة هذا البحث عندما قبلوا في كلية التربية (انظر بحث آخر على الطلاب الجدد الذين قُبلوا في الفصل نفسه).

مقدمـــــة

يحـاول علم النفس التربوي الإجابة عن السؤال التالي: «كيف يتعلم الإنسان؟» وذلك من خلال البحوث والدراسات الميدانية والقيادية وغيرها من الأساليب الأخرى. هذا الاهتمام دفع بعض العلماء من أمثال إبستن Epstien عالم الفيزياء في معهد MIT في ولاية ماستوشتس للتعرف على دوافع الإنسان وجميع ما يرتبط به من الجهاز الحسي.

من العلماء الذين اهتموا بدراسة هذا الجانب العالم السويسري جين بياجيه. وجد بياجيه أن هناك أربعَ مراحل يمر بها الإنسان خلال تطوره العقلي، وترتبط هذه المراحل بالعمر الزمني، إلى جوانب عوامل أخرى لا تقل أهمية عن العمر الزمني ولها تأثير كبير في تأخر الإنسان في الانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى من مراحل التطور العقلي.

هذه الدراسة تهتم بالمرحلة الرابعة من مراحل التطور العقلي عند بياجيه وهي مرحلة التفكير التجريدي، كما أن هذه الدراسة تهتم بنوع معين من الطلاب هم الذين أنهوا جميع دراستهم الجامعية ولم يتبق على تخرجهم كمعلّمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية سوى إكمال التدريب الميداني.

تنبع أهمية وصول الطالب المتدرب (المعلّم) إلى مرحلة التفكير التجريدي أو التفكير المنطقي من المهنة التي سوف ينخرط فيها وهي التعليم. فمن الضروري بل الحتمي أن يصل المعلّم خاصة معلّم المرحلة الثانوية إلى مرحلة التفكير التجريدي الذي يعني قدرته هو نفسه ـ وليس طريقة تدريسه ـ على التعامل مع المفاهيم المرتبطة بتخصصه بدون الاعتماد على أشياء أو أمثلة محسوسة. وكذلك قدرته على القيام بوضع أو التعامل مع فروض أو افتراضات والخروج بنتيجة تؤيد أو تعارض هذه الفروض أو الافتراضات دون الاعتماد أيضًا على أشياء محسوسة.

كما أن وصول الإنسان إلى مرحلة التفكير التجريدي من الضروريات في هذا العصر لكل مواطن، سواء في حياته العامة أو الخاصة حتى يستطيع أن يتعامل مع الأحداث من جميع جوانبها.

إن المعلّم الـذي لم يبلغ مرحلة التفكير التجريدي لا يستطيع أن يقوم بواجبه كما يجب، كما أنه غير قادر على التعامل مع الفروق الفردية للطلاب أو التنمية العقلية للقادرين منهم.

هـدف الدراسـة

الغرض من هذه الدراسة هو قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الطلاب الذين سوف يتخرجون من كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ كمعلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع التخصصات.

فروض البحـث

يعمـل هذا البحث على معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مرحلـة التفكير للطالب المتدرب وبين:

١ ـ العمـر الزمنـي
٢ ـ التخصص العلمي في المرحلتين الثانوية والجامعيـة
٣ ـ المعدل العـام
٤ ـ نسبة مجموع الدرجات في شهادة المرحلة الثانوية أو التقدير العام

حـدود البحـث

يقتصر هذا البحث على الطلاب المتدربين الذين تخرجوا في الفصل الدراسي الأول للعـام الجـامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ من كلية الـتربية ـ جامعة الملك سعود في تخصصات مختلفة. لذا يجب أخذ جانب الحذر في تعميم نتائج هذا البحث خارج هذه العينة.

تعريـف المصطلحـات

الطالب المتدرب

هو الطالب الذي أنهى جميع متطلبات التخرج ويقوم بالتدريب الميداني خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ، وبالتالي يتوقع تخرجه مع نهاية هذا الفصل إذا اجتاز مرحلة التدريب.

مرحلة التفكير المحسوس

قدرة الطالب على معرفة ما حوله من العالم المادي من خلال أنظمة تشمل التصنيف المنطقي، والتسلسل، والأعداد، والأبعاد الهندسية المؤقتة والثابتة للأشياء، والسببية [١].

المرحلة الانتقالية

هي المرحلة التي تظهر فيها بعض صفات المرحلة التالية لكن مع الاعتماد على أسباب المرحلة السابقة. وفي هذا البحث نعنى بالمرحلة الانتقالية، المرحلة التي تظهر فيها بعض القدرة على القيام بالتفكير الفرضي والافتراضي لكن مع الاعتماد على الأشياء المحسوسة وليس المجردة في قبول أو رفض فرض أو افتراض معين [٢، ص ص٣٤-٣٥].

مرحلة التفكير التجريدي

هي المرحلة التي يكون فيها الإنسان قادرًا على التنظير حول احتمالات ومواقف افتراضية والتداخل فيما بينها والاحتفاظ بالمعنى والعلاقات المتداخلة لفروض عدة بدون الاعتماد على أشياء محسوسة [٣].

مقرر التربية الميدانية

مقرر التربية الميدانية هو مقرر يحمل اثنتي عشرة ساعة مقررة حسب النظام الفصلي في جامعة الملك سعود. ولا يحق لأي طالب بدون استثناء دراسة هذا المقرر حتى يكمل جميع ساعات متطلبات التخرج. يقوم الطالب في هذا المقرر بالتدريب العملي خلال أيام الأسبوع الخمسة (السبت حتى الأربعاء) من الساعة السابعة صباحًا وحتى الواحدة بعد الظهر ولمدة ستة عشر أسبوعًا.

الدراسات السابقة

١ ـ دراسة وولمان Richard Wolman

في دراسة قام بها وولمن على ١١٧ طفلاً تقع أعمارهم بين الرابعة والثانية عشر حول تطور تعريف المفردات اللغوية، وجد كما وجد بياجيه وبنيه وغيرهما أن تطور تعريف المفردات لا

يعتمد على الذكاء وإنما على النضج الذي يلعب العمر الزمني دورًا كبيرًا في الوصول إليه. لقد وجد أن الطفل ينتقل من تعريف المفردة اللغوية على أساس الاستعمال إلى المعنى مع تقدم العمر. فقد وجد أن أكثر من ٩٠٪ من الأطفال الذين يبلغون الرابعة من العمر يعرفون المفردة على أساس الاستعمال بينما لا يزيد عدد الأطفال الذين يبلغون الثانية عشرة عن أقل من عشرة (١٠٪) بالمئة حيث يعرف أغلبهم المفردة على أساس المعنى وليس على أساس الاستعمال [٤].

٢ ـ دراسة بول وساير Ball and Sayre

قام بول وساير (١٩٧٢م) بدراسة ٤١٩ طالبًا في الصفوف من السابع حتى الثاني عشر وذلك لقياس قدرتهم في إنجاز خمسة مستويات من مهمات العمليات التجريدية. ولقد وجدا معامل ارتباط ذا دلالة بين عدد المهمات التي ينجزها الطالب بنجاح (الأسئلة التي يجيب عنها صحيحًا) والمعدل العام للطالب. كما وجدا أن الطالب الذي قد وصل إلى مرحلة التفكير التجريدي كان معدله العام أعلى من الطالب الذي لم يصل إلى هذه المرحلة، حيث إن ٩٤٪ من طلاب الصفوف السابع حتى العاشر، و ٧٤٪ من طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر، الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي، كانت درجاتهم تقع بين الامتياز وجيد جدًا [٥].

٣ ـ دراسة كبهارت Kephart

في دراسة لكبهارت (١٩٦٠م) وجد كما وجد بياجيه من قبله أن مراحل التفكير تعتمد على بعضها البعض، وأن أهم مرحلة هي مرحلة الإحساس الحركي (الحواس والحركة) التي إذا لم يتمكن الطفل خلالها من اكتساب تجارب فإن ذلك سوف يكون عائقًا له في المراحل المتقدمة [٦].

٤ ـ دراسة بيرني Burney

في دراسة بيرني (١٩٧٤م) على ١٢٨ طالبًا في الصفين التاسع والحادي عشر والمستوى الأول جامعة، وذلك لقياس مرحلة التفكير التجريدي، وجد أن ٢٧,٣٪ من طلاب الصف

التـاسع، و ٤٨,٨٪ من طلاب الصف الحادي عشر، و ٧٨٪ من طلاب المستوى الأول جامعة قد وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي [٧].

٥ ـ دراســة المقوشــي

في دراسة (١٩٨٣م) سبق وأن قمتُ بها لقياس مرحلة التفكير التجريدي باستخدام أداة هذا البحث نفسهـا على ١٢١ طالبًا من الذين قبلوا في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٣/١٤٠٤هـ، وجدتُ أن ٥٧,٧٤٪ من الطلاب مازالوا في مرحلة التفكير المحسوس، و ٣٤,٠٤٪ في مرحلة انتقالية، و ٨,٥١٪ من الطلاب فقط هم الذين دخلوا مرحلة التفكير المجرد [٨].

٦ ـ دراســة المقوشــي

قام المقـوشي بدراسـة (١٩٩٠م) لقياس التفكـير التجـريدي للطلاب الجدد الذين التحقـوا بكلية الـتربية ـ جامعـة الملك سعـود في الفصـل الـدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ، وكان عددهم ١٥٣ طالبًا. ولقد وجد أن ٧٢,٥٪ من الطلاب مازالوا في مرحلة التفكير المحسوس، و ٢٦,٨٪ من الطلاب في مرحلة انتقالية، و ٠,٧٪ فقط قد وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي [٩].

إجراءات البحـــث

عينـة البــحث

تتكـون عينـة البحث من الـطلاب الذين يقومون بالتدريب الميداني خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ ولقد بلغ عددهم ٦٩ طالبًا متدربًا وهذا العدد يشكل نسبة ٣٥٪ من الطلاب المتدربين خلال ذلك الفصل. كما أن اختيار هؤلاء الطلاب قد تم بالطريقة العشوائية البسيطة وذلك لتعذر استخدام الطريقة العشوائية الطبقية بالنسبة للطلاب المتخرجين.

أداة البحـــث

أداة البحث هي عبارة عن اختبار طوره بيروني قلبرت عام ١٩٧٣م كأساس لرسالة دكتوراه حصل عليها من جامعة شمال كلورادو عام ١٩٧٤م في مجال تعليم الرياضيات.

يتكون هذا الاختبار من واحدة وعشرين مسألة تم جمعها من قبل قلبرت من الأبحاث والدراسات التي قام بها بياجيه ورفاقه ويدل كل منها على قدرة عقلية معينة. لكن إضافة لذلك قام قلبرت بالتحقق من صدق (صلاحية) الاختبار وكان معامل الصدق لبيرسون عاليًا [٧].

قام الباحث عام ١٩٨٢م بترجمة الاختبار وإدخال بعض التعديلات عليه، ومن ثم قام بالتحقق من صدقه وثباته عام ١٩٨٣م، كما قام بدراسة أولية تم نشرها، كما قام الباحث بدراسة أخرى باستخدام الاختبار ذاته على عينة من الطلاب الجدد الذين قبلوا في كلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي [٨].

اعتمادًا على طبيعة الاختبار فقد تم تصنيف الطلاب إلى ثلاث مجموعات حسب عدد أسئلة الاستبانة التي أجابوا عنها إجابة صحيحة. فالذين يجيبون عن تسعة أسئلة فأقل يصنَّفون في مرحلة التفكير المحسوس، والذين يجيبون عن أكثر من تسعة أسئلة فأقل من خمسة عشر سؤالاً يصنفون في مرحلة انتقالية، والذين يجيبون عن خمسة عشر سؤالاً فأكثر يصنفون في مرحلة التفكير التجريدي.

جمــع المعلومـــات

بالتعاون مع إدارة كلية التربية وقسم المناهج وطرق التدريس تمت معرفة الطلاب الذين سوف يتخرجون من كلية التربية ـ جامعة الملك سعود مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ بعد إنهائهم لمقرر التدريب الميداني.

قام الباحث بنفسه بجمع جميع المعلومات، بدءًا من شرح الغرض من الاختبار وحتى تجميعه، علمًا بأن للاختبار مدة زمنية محددة وهي ٤٥ دقيقة تم التقيد بها بكل دقة.

المعالجـــة الإحصائيـــة

بواسـطة الحـاسب الآلي وبـاستخـدام نظام Spssx قام الباحث بنفسه بعمل جميع التحـاليل التي ظهرت في هذا البحث وتشمل: التكرار، والمتوسط، والوسيط، والمنوال، والانحراف المعياري، والرسم العمودي histogram ، ومعامل الارتباط بين مرحلة التفكير وبعض المتغيرات، وكذلك الاختبار التائي، وأيضًا معرفة ما إذا كانت نتائج هذا البحث تشكل منحنى اعتداليًا.

قام البـاحث باستعمال أكثر من طريقـة لإيجاد معامل الارتباط وشملت سبيرمان وبيرسون والاختبار التائي والفائي.

نتيجـة لأن عدد الـطلاب المتخصصين في المجالات الأدبية يزيد بنسبة كبيرة عن المتخصصين في المجالات العلمية فقد تم استقطاع عينة من العينة الأصلية يتساوى فيها عدد الطلاب في كلتا المجموعتين مع الإبقاء على التحليل العام لجميع أفراد العينة.

النتـائـــج

الغـرض من هذا البحث هو قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التربية الميدانية (التدريب العملي) الذين سوف يتخرجون مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ.

يوضح جدول رقم ١ أعمار الطلاب، ونلاحظ أن الأعمار تقع بين ثلاثة وثلاثين عامًا وثلاثة وعشرين عامًا، ومتوسط العمر هو تقريبًا سبعة وعشرون عامًا.

وفي جدول رقم ٢ نلاحظ أن عدد المتخصصين في المجالات العلمية يشكلون نسبة ١٣٪ (تسعة طلاب) والمتخصصين في المجالات الأدبية ـ ويدخل من ضمنهم المتخصصون في العلوم الاجتماعية والـدراسـات الإسـلامية ـ يشكلون نسبـة ٧٨,٣٪ (٥٤ طالبًا). ويلاحظ عدم التوازن بين عدد المتخصصين في المجالات العلمية والمتخصصين في المجالات

جـدول رقم ١ . عمـــر الطـــلاب .

العمر / التكرار والنسبة	٣٣ عاما	٣١ عاما	٣٠ عاما	٢٩ عاما	٢٨ عاما	٢٧ عاما	٢٦ عاما	٢٥ عاما	٢٤ عاما	٢٣ عاما	لم يحدد	المجموع
العدد	٢	٤	٢	٧	٨	٥	١٦	٧	١١	٣	٤	٦٩
النسبة المئوية	٢,٩	٥,٨	٢,٩	١٠,١	١١,٦	٧,٢	٢٣,٢	١٠,١	١٥,٩	٤,٣	٥,٨	

المتوسط=٢٦,٦٥ عامًا — الانحراف المعياري

المنوال = ٢٦ عامًا — ٢,٤٢

جـدول رقم ٢ . التخصص العلمي في كلية التربية .

التخصص / التكرار	أحياء	فيزياء	كيمياء	دراسات إسلامية	لغة عربية	تاريخ	جغرافيا	تربية فنية	لغـة إنجليزية	لم يحدد	المجموع
العـــدد	٤	١	٤	٢٢	٦	٥	٨	١٠	٨	١	٦٩
النسبة المئوية	٥,٨	١,٤	٥,٨	٣١,٩	٨,٧	٧,٢	١١,٦	١٤,٥	١١,٦	١,٧	

الأدبية، لكن نلاحظ من جدول رقم ٣ أن أكثر من ٣٧٪ منهم كانوا متخصصين في المجال العلمي في المرحلة الثانوية بينما لا يزيد عدد المتخصصين في المجال الأدبي على ٥٩٪.

جدول رقم ٣. التخصص العلمي في المرحلة الثانوية.

التخصص	علمـي	أدبـي	لم يحـدد	المجمـوع
العـدد	٢٦	٤١	٢	٦٩
النسبة المئوية	٣٧,٧	٥٩,٤	٢,٩	

يوضح جدول رقم ٤ النسبة المئوية لمجموع درجات الطلاب في وثيقة التخرج من المرحلة الثانوية، ويلاحظ من الجدول أن المتوسط ٧٥,٧٥ وأن المنوال ٧٤ والوسيط ٧٤ والانحراف المعياري ٦,٧٤٠ ومن التقسيم المبدئي نلاحظ أن أكثر من ٧١٪ من الدرجات تقع في الربع الأول والثاني، أو بمعنى آخر أقل من المتوسط، لكن وجود قيم متطرفة في الربع الثالث والأخير جعل المتوسط أعلى من ٧٥٪ من النسب المئوية للطلاب، وهذا يعني أن درجات هؤلاء الطلاب كانت متدنية (أقل من ٧٥٪) عند تخرجهم من الثانوية العامة. كما يجب ملاحظة أن كلية التربية عند قبول هؤلاء الطلاب كانت تقبل معدل مقبول أو نسبة ٥٥٪ من المجموع الكلي لدرجات التخرج من المرحلة الثانوية.

جدول رقم ٤ . النسبة المئوية لمجموع درجات الطلاب في وثيقة التخرج من المرحلة الثانوية بالنسبة للمجموع الكلي للدرجات.

النسبة	٦٥-٦٩	٧٠-٧٤	٧٥-٧٩	٨٠-٨٤	٨٥-٨٩	٩٠-٩٤	٩٥-٩٩	لم يحدد	المجموع
العـــدد	٤	٢٧	١٦	٣	٦	٢	١	١٠	٦٩
النسبة	٥,٧	٣٩,٠	٢٣,٣	٤,٢	٨,٦	٢,٩	١,٤	١٤,٥	

المتوسط = ٧٥,٧٥ المنـوال = ٧٤ الانحراف المعياري = ٦,٧٤

يبين جدول رقم ٥ المعدل العام لجميع المقررات التي درسها الطالب في جامعة الملك سعود عدا مقرر التربية الميدانية؛ ونلاحظ أن متوسط المعدل ٣,٠٠ (تقدير جيد) والانحراف المعياري ١,١٢ . وهذا يعني أن مستوى أغلب الطلاب متوسط. لذا نجد أن أكثر من ٧٥٪ من الطلاب لا يزيد معدلهم على ٣,٤٣ وهذا يعتبر تقديرًا «جيدًا» حسب نظام التقديرات بجامعة الملك سعود.

جدول رقم ٥ . المعـدل العـام لدرجـات الطـلاب.

المعدل	٢,٠٠-٢,٥٠	٢,٥١-٣,٠٠	٣,٠١-٣,٥٠	٣,٥١-٤,٠٠	٤,٠١-٤,٥٠	٤,٥١-٥,٠٠	لم يحدد
	٤	٢١	١٨	٧	٥	١	١٣
	٦,٨	٣٠,٥	٢٦,١	١٠,١	٧,٣	١,٤	١٨,٨

المتوسط = ٣,٠٠ المنوال = ٣,٠٥ الانحراف المعياري = ١,١٢

يبين جدول رقم ٦ عدد الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة والنسبة المئوية على كل سؤال من أسئلة الاختبـار. ويلاحظ أن الأسئلة العـاشر والحادي عشـر والثاني عشر نسبة الإجـابات غير الصحيحة عنها تفوق الإجابات الصحيحة، وهذه الأسـئلة تتعلق بالمنطق الرياضي أو الاستنتاج، كما أن نسبة الطلاب الذين أجابـوا إجابة غير صحيحة عن الأسئلة ١٨ ـ ٢١ عالية جدًّا إلى درجة أنه ليس هناك إجابة صحيحة عن هذه الأسئلة. والأسئلة ١٧ حتى ٢١ تتعلق بإجراء علاقة بين أشياء تجمعها خصائص معينة. وهذه الأسئلة أيضًا تعتمـد علـى المنطق وبالتالي نرى أن كل الأسئلة التي لها علاقة بالمنطق لم يسـتطع الطلاب الإجابة عنها، وهذا ربما يفسر سبب تحول أكثر من ٢٧٪ مـن الطلاب من التخصص العلمي في المرحلة الثانوية إلى التخصصات الأدبية في المرحلة الجامعية (انظر جدول رقم ٤).

وفي جدول رقم ٧ نلاحظ أن الحد الأعلى لعدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها إجابة صحيحـة لم تزد على ثلاثـة عشر سؤالاً، بينـما بلغ عدد الأسـئلة التي أجيب عنها إجابة صحيحة من قبل الطلاب الجدد في الفصل الدراســي نفسه ستة عشر سؤالاً [٩].

كما نلاحظ من جـدول رقم ٧ وشكـل رقم ٢ أن إجـابات الطلاب تشكل تقريبًا منحـنى اعتداليًّا؛ أما في جدول رقم ٨ فنجد أنه ليس هنـاك طالب واحد وصل إلى مرحلة التفكـير التجريدي، بينما عدد الطلاب الذين هـم في مرحلة التفـكير المحســوس خمسة

جدول رقم ٦. الاجابات الصـحيحة وغير الصحيحة على كل سؤال من أسئلة الاختبار.

السؤال / الاجابة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١
صحيحة	٣١	٤٧	٤٢	٤٢	٣٧	٥٤	٦٢	٣٧	٥٦	٩	١٥	١١	٤٨	٥٦	٣٢	٢١	٢٧	١	–	–	–
النسبة	٤٤,٩	٦٨,١	٦٠,٩	٥٣,٦	٨١,٢	١٣,٠	٢١,٧	١٥,٩	٦٩,٦	٨١,٢	٤٦,٤	٣٠,٤	٣٩,١	١٠,٤	–	–	–				
غير صحيحة	٣٨	٢١	٢٥	٢٧	٣٠	١٤	٤	٣٢	١٣	٦٠	٥٤	٥٨	٢٠	١٢	٣٥	٤٣	٣٦	٦٢	٥٦	٥٩	٥٩
النسبة	٥٥,١	٣٠,٤	٣٦,٢	٣٩,١	٤٣,٥	٢٠,٣	٤٥,٨	٤٦,٤	١٨,٨	٨٧,٠	٧٨,٣	٨٤,١	٢٩,٠	١٧,٤	٥٠,٧	٦٢,٣	٥٢,٢	٨٩,٩	٨١,٢	٨٥,٥	٨٥,٥
لم يجب عن السؤال	–	١	٢	–	٢	١	٣	–	–	–	–	–	١	١	٢	٥	٦	٦	١٣	١٠	١٠

جدول رقم ٧. عدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها إجابة صحيحة.

عدد الأسئلة التكرار	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	المجموع
العدد	٦	٥	٨	١٠	٤	١٢	١١	٦	٤	٣	٦٩
النسبة المئوية	٨,٧	٧,٢	١١,٦	١٤,٥	٥,٨	١٧,٤	١٥,٩	٨,٧	٥,٨	٤,٣	

المتوسط = ٨,٣٨ الوسيط = ٩ المنوال = ٩ الانحراف المعياري = ٢,٥٩

وأربعون طالبًا ويشكلّون نسبة ٦٣,٨٪، بينما يبلغ عدد الذين في المرحلة الانتقالية أربعة وعشرين طالبًا ويشـــكلون ٣٤,٨٪.

جدول رقم ٨. تصنيف الطلاب حسب مرحلة.

مرحلة التفكير التكرار	المحسوس	الانتقال	التجريدي	المجموع
العـــدد	٤٥	٢٤	–	٦٩
النسبة المئوية	٦٥,٢	٣٤,٨	–	

ويبين جدول رقم ٩ وجدول رقم ١٠ معامل الارتباط بين كل من مرحلة التفكير والعمر ومجال التخصص في المرحلتين الثانوية والجامعية، والنسبة المئوية لمجموع درجات الطالب في وثيقة التخرج من المرحلة الثانوية، والتقدير العام لدرجات الطالب في المرحلة الجامعية عدا مقررا التربية الميدانية.

ومن الجدولين ٩ و١٠ نلاحظ أيضًا أن معامل الارتباط بين متغير مرحلة التفكير وبقية المتغيرات طردي ذو دلالة إحصائية، إلا بالنسبة لمتغير المعدل العام والنسبة المئوية لمجموع الدرجات، فمعامل الارتباط ضعيف جدًا وليس له دلالة إحصائية. وهذا يعني أن درجات

جدول رقم ٩ . معامل ارتباط سبيرمان بين مراحل التفكير وبعض المتغيرات .

متغير مرحلة التفكير	المجموع الكلي لعدد الأسئلة التي أجيب عنها إجابة صحيحة	العمر	التخصص في المرحلة الثانوية	التخصص في المرحلة الجامعية	نسبة مجموع الدرجات في وثيقة المرحلة الثانوية	المعدل العام في جامعة الملك سعود
معامل الارتباط	٠,٨٣٢	٠,٢٠١	٠,٢٩٩-	٠,٠٦٧-	٠,١١٣	٠,٠٦٤
عدد الطلاب	٦٩	٦٥	٦٧	٦٣	٥٩	٦٩
مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	٠,٠٥٤	٠,٠٠٧	٠,٣٠٠	٠,١٩٧	٠,٣٠٢

* احتمال نهاية واحدة فقط 1-Tail prab. .

جدول رقم ١٠ . معامل ارتباط بيرسون بين مراحل التفكير وبعض المتغيرات .

متغير مرحلة التفكير	المجموع الكلي لعدد الأسئلة التي أجيب عنها إجابة صحيحة	العمر	التخصص في المرحلة الثانوية	التخصص في المرحلة الجامعية	نسبة مجموع الدرجات في وثيقة المرحلة الثانوية	المعدل العام في جامعة الملك سعود
معامل الارتباط	٠,٨٣٢	٠,٢٠١	٠,٢٩٩-	٠,٠٦٧-	٠,١١٣	٠,٠٦٤
عدد الطلاب	٦٩	٦٥	٦٧	٦٣	٥٩	٦٩
مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	٠,٠٥٤	٠,٠٠٧	٠,٣٠٠	٠,١٩٧	٠,٣٠٢

* احتمال نهاية واحدة فقط 1-Tail prab. .

الطالب في الاختبار لا تعكس التقدير العام أو النسبة المئوية، وبمعنى أوضح أن الطالب الحاصل على تقدير عام ممتاز لم يحصل على درجة جيدة في الاختبار، وكذلك من كانت نسبة مجموع درجاته عالية في وثيقة المرحلة الثانوية. وهذا يعني أن مستوى الطالب في التفكير التجريدي لا يرتبط بمستوى أدائه الأكاديمي في الجامعة، ولا بمستوى أدائه في التحصيل في نهاية المرحلة الثانوية. وأغلب الظن أن اختبارات التحصيل في المرحلة الثانوية وفي المرحلة الجامعية لا تتطلب عمليات التفكير التي تتطلبها أداة البحث [٩].

يبين جدول رقم ١١ العلاقة بين المتغيرات السابقة باستخدام الاختبار التائي، ونلاحظ أن العلاقة بين هذه المتغيرات تشبه النتيجة السابقة إلا أن العلاقة بين درجة الاختبار والتقدير العام والنسبة المئوية لمجموع الدرجات في المرحلة الثانوية علاقة ذات دلالة إحصائية رغمًا عن أن معامل الارتباط مازال ضعيفًا. أما بالنسبة لمتغير العمر، فإن العلاقة مع مرحلة التفكير ضعيفة جدًّا وهذا يعني أن اختلاف العمر بين أفراد هذه العينة ليس له تأثير على مرحلة التفكير.

جدول رقم ١١. العلاقة بين المتغيرات باستخدام الاختبار التائي.

متغير مرحلة التفكير	عدد الأسئلة التي تمت الإجابة عنها إجابة صحيحة	العمر	التخصص في المرحلة الثانوية	التخصص في المرحلة الجامعية	نسبة مجموع درجات الطالب في وثيقة المرحلة الثانوية للمجموع الكلي	التقدير العام في جامعة الملك سعود
قيمة ت	-٢٦,٧٥	٠,٢١	-٢,٦٥	-٦,٣١	-٦,٦٠	-٥,١٠
عدد الطلاب	٦٩	٦٥	٦٧	٦٣	٥٩	٦٩
درجات الحرية	٦٨	٦٤	٦٦	٦٢	٥٨	٦٨
مستوى الدلالة*	٠,٠٠٠	٠,٨٣٧	٠,٠١٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

* احتمال نهايتين 2-Tail prab.

ويوضح جدول رقم ١٢ مدى استقلالية بعض المتغيرات عن الدرجة الكلية للاختبار. ونلاحظ من الجدول أن الدرجة الكلية للاختبار مستقلة عن العمر والتقدير في المرحلة الثانوية والتخصص في الجامعة، وكذلك التقدير العام في الجامعة. ولكن نلاحظ العلاقة بينها وبين التخصص في المرحلة الثانوية. إذا كان هناك تفسير لهذه النتيجة فهو أن وصول الطالب إلى هذا العمر (أكبر من ٢٤ عامًا) ليس له التأثير نفسه عندما يكون الطالب في سنوات العشرينات (١١-١٨) لأن التغير أو النمو العقلي خلال تلك المرحلة أكثر منه خلال مرحلة الثلاثينات (١٩-٣٠)، لكن الذي يصعب تفسيره هو عدم وجود علاقة بين الدرجة الكلية والتقدير العام في الجامعة، وكذلك التخصص.

جدول رقم ١٢ . العلاقة بين بعض المتغيرات والدرجة الكلية للاختبار باستخدام اختبار كا٢ *.

المتغير كا٢	العمر	التخصص في الثانوية	التقدير في المرحلة الثانوية	التخصص في الجامعة	التقدير في جامعة الملك سعود
قيمة كا٢	,٩٢٤	٨,٥٢	٠,٥١٥	١,٤٢٩	٠,٨٨٥
العــدد	٦٥	٦٧	٦٩	٦٩	٦٩
درجات الحرية	١	١	١	١	١
مستوى الدلالة	٠,٣٤	٠,٠٠٣	٠,٤٧	٠,٢٣	٠,٣٥

* حسب حسابات منتل ـ هنزل.

يلاحظ من النتائج السابقة أن نتائج عينة هذا البحث تمثل منحنى اعتداليًّا وهذا واضح من شكل رقم ٢ ومن جدول رقم ٧ . ولكن مع ذلك يجب أخذ جانب الحذر في تفسير نتائج هذا البحث أو تعميمها حتى يتوافر أساس بحثي أكثر توسعًا وشمولاً .

مناقشـــة النتائج

لم يكن من المتـوقـع أن تكون درجات الطلاب المتدربين في اختبار قياس التفكير التجريدي أدنى من درجات الطلاب الجدد الذين قبلوا في كلية التربية [٨ ؛ ٩]، وخاصة أنه حسب نظرية ودراسات بياجيه ورفاقه أن تقدم العمر له دور كبير في وصول الإنسان إلى مرحلة التفكير التجريدي ، يضاف إلى ذلك فترة الأربع سنوات التي قضاها هؤلاء الطلاب في الدراسة في الجامعة .

لكن من الملاحظ أن النسب المئوية لمجموع درجات التخرج من المرحلة الثانوية لم تكن عالية وكـذلـك المعدل العام في الجامعة ، ويعكس ذلك معامل الارتباط بين هذين المتغيرين ومرحلة التفكير الذي لم يكن عاليًّا . كذلك نلاحظ أن أكثر من ٢٧٪ من الطلاب الذين تخصصوا في الفرع العلمي في المرحلة الثانوية قد اتجهوا إلى التخصصات الأدبية في

المرحلة الجامعية، وهذا يعني أن الطلاب لم يكونوا مقتنعين بالاتجاه للمجال العلمي في المرحلة الثانوية، مما جعل نتائجهم في تلك المرحلة تعكس ذلك.

عدم وصول الطلاب المتدربين إلى مرحلة التفكير التجريدي وهذا ما يوضحه جدول رقم ٨ يعني أن هؤلاء الطلاب الذين سوف يتخرجون معلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية يثيرون كثيرًا من التساؤلات حول كيفية إعدادهم كمعلمين يستطيعون التعامل مع الأحداث المحلية والعالمية عمومًا والمفاهيم والتجارب العلمية المدرسية خصوصًا.

وكما قلت في السابق يجب الحذر في تفسير نتائج هذا البحث أو تعميمها لكن هذا لا يعني أن نتساءل حول هذه النتائج وما يمكن أن تحقق لمستقبل التعليم في المملكة في المرحلة الثانوية أو المرحلة الجامعية أو ما سواهما من المراحل.

ملحق

Count	Value	One symbol equals approximately .50 occurrences
1	.00	**
4	1.00	********
5	2.00	**********
4	3.00	********
22	4.00	**
8	5.00	*****************
10	7.00	**********************
1	8.00	**
6	9.00	************

I .... I .... I .... I .... I I
0 5 10 15 20 25
Histogram frequency

Mean	4.841	Std err	.262	Median	4.000
Mode	4.000	Std dev	2.180	Variance	4.754
Kurtosis	-.344	S E Kurt	0570	Skewness	123
Maximum	9.000	Sum	33.4000	Minimum	000
Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
25.00	4.000	50.00	4.000	75.00	6.500
Valid cases	69	Missing cases	0		

شكل رقم ١

Value label	Value	Frequency	Percent	Percent	Percent
	4.00	6	8.7	8.7	8.7
	5.00	5	7.2	7.2	15.9
	6.00	8	11.6	11.6	27.5
	7.00	10	14.5	14.5	42.0
	8.00	4	5.8	5.8	46.8
	9.00	12	17.4	17.4	65.2
	10.00	11	15.9	15.9	81.2
	11.00	6	8.7	8.7	89.9
	12.00	4	5.8	5.8	95.7
	13.00	3	4.3	4.3	100.0
		-----	-----	-----	
	Total	69	100.0	100.0	

```
Count   Value   One symbol equals approximately .40 occurrences
-----------------------------------------------------------------
 6       4.00   *********************
 5       5.00   *******************
 8       6.00   ************************
10       7.00   ****************************
 4       8.00   ***********
12       9.00   **********************************
11      10.00   ***********************************
 6      11.00   ************************
 4      12.00   ****************
 3      13.00   ***************
                I.........I.........I.........I.........I.........I
                0         4         8         12        16        20
                          Histogram frequency
```

Mean	8.261	std err	.302	Median	9.00
Mode	9.00	std dev	2.507	Variance	6.284
Kurtosis	-.894	S E Kurt	0570	Skewness	-.034
S E skew	0289	Range	9.000	Minimum	4.000
Maximum	13.00	Sum	570.000		
Percentile	Value	Percentile	Value	Percentile	Value
25.00	6.000	50.00	9.000	75.00	10.000
Valid cases	69			Missing cases	0

شـــكل رقـم ٢

المراجـــــع

[١] Sund, Robert B. *Piaget for Educators: A Multimedia Program. Columbus Ohio.:* Charles E. Merril 1976.

[٢] Gold, Ron. *The Description of Cognitive Development: Three Piagetian Themes.* Oxford: Oxford University Press, 1987.

[٣] Furth, Hans G. *Piaget and Knowledge: Theoretical Foundations.* 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 1981.

[٤] Wolman, Richard N. "A Developmental Study of Word Definitions." *Journal of Psychology,* 107 (1965), 159-66.

[٥] Ball, Daniel S., and Steve A. Sayre. "Relationships between Student Piagetien Cognitive Development and Achievement." Unpublished Ph. D. Diss. Greeley: University of Northern Colorado, 1922.

[٦] Kephart, Newell C. *The Slow Learner in the Classroom.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1960.

[٧] Burney, Gilbert R. "The Construction and Validation of Objective Formal Reasoning Instrument." Unpublished Ed. D. Diss. Greeley: University of Northern Colorado, 1974.

[٨] المقوشي، عبدالله عبدالرحمن. «قياس التفكير التجريدي لخريجي المرحلة الثانوية الذين التحقوا بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ باستعمال اختبار موضوعي ـ دراسة أولية.» *مجلة دراسات تربوية*، م٢ (١٩٨٥م)، ص ص ٢٦٧-٢٩٣.

[٩] المقوشي، عبدالله ع. «قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلاب الجدد الذين التحقوا بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ.» انظر هذا العدد نفسه، *مجلة جامعة الملك سعود*.

Measurement of Formal Thinking according to Piaget Theory and Its Relationship with Some Variables of the Student Teachers Who Graduated from the College of Education, King Saud University, at the End of the First Semester of the Academic Year A.H. 1409/1410

Abdullah A. Makoshi
Associate Professor of Math. Ed., Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to measure the cognitive stage of the students who graduated from the College of Education at King Saud University during the first semester of the academic year 1989/1990. Those students wil be teachers in either middle or secondary schools upon graduation. The main result of this study was that about 65% of the students were still in the concrete stage, and about 35% were at a transitional stage. This stage is between the previous and abstract stage. None were at the abstract (formal) stage. In this study, we need to be cautious when interpreting or generalizing the results, because studies of this kind (cognitive development) require more studies in number and population cross country.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١٩٩-٢٣٤، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

مدى استخدام نظام الفيديو في التعليم بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض

صلاح بن مبارك الدباسي

أستاذ تقنية التعليم المساعد، قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، ومدير مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى توافر واستخدام نظام الفيديو في التعليم، وكذلك التعرف على معوقات استخدام نظام الفيديو، ومدى ملاءمة الصف المدرسي لاستخدام نظام الفيديو، ومدى توافر الصيانة المستمرة لنظام الفيديو. وقد أجريت هذه الدراسة على جميع مدرسي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٠٩-١٤١٠هـ حيث وزعت ١٨١٢ استبانة، رجع منها ١٠٨٨ استبانة، أي بنسبة ٤٤, ٦٠٪. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن هناك توافرًا بالنسبة لأجهزة الفيديو والتلفزيون. أما بالنسبة لمعوقات استخدام نظام الفيديو في التعليم فمنها ما يلي:

١ ـ عدم إلمام نسبة كبيرة من المدرسين بتشغيل نظام الفيديو.
٢ ـ عدم توافر أشرطة فيديو تعليمية.
٣ ـ عدم ملاءمة غرف الصف لاستخدام نظام الفيديو.
٤ ـ عدم ملاءمة ما خصِّص من زمن في الجدول الأسبوعي لاستخدام نظام الفيديو.
٥ ـ عدم توافر الصيانة المستمرة المنتظمة.
٦ ـ عدم توافر فني مختص يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.

واقترحت الدراسة بعض التوصيات المستخلصة من نتائجها.

مقـدمـة

يشهد العالم نهضة علمية تقنية، لها خصائصها المحددة، وصفاتها الخاصة بها، فليس المهم هنا المكننة فقط والحرص على اقتنائها، وإنما كيفية الاستفادة منها وتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال تلك التقنيات الجديدة.

وللنهضـة التقنية التي يشهـدهـا العالم اليوم تأثير على التربية، ولذلك نرى الدول المتقـدمـة تسعى جاهـدة لتوليد نظم تربوية جديدة تتفق وأغراض تلك النهضة العلمية التقنية. وقـد أحـدثت الدول المتقدمة تغييرات جذرية في بُنية التربية وإطارها التقليدي ومناهجها وطرائقها وإدارتها، لاسيما بعد انتشار وسائل البث الجماعية والتقنيات السمعية البصرية [١، ص٨].

والفيديو واحد من تلك التقنيات السمعية البصرية الحديثة، وبدأ استخدامه منذ ١٩٥٠م [٢، ص٥]. وقد أصبح من الوسائل المتوافرة والشائعة نظرًا لما يتميز به من تخزين وإعادة للبرامج التلفزيونية.

واستخدام الفيديو مهم في المدارس فهو يزيد المعارف والثقافة ويمكّن من استعادة التاريخ، وتقوية اللغة وتعليم المعوقين، وتسلية المشاهدين. ويتعلم الطلاب من الفيديو والفيديو التفاعلي، والفيديو المرجعي (الفيديو تكست) بطريقة فاعلة [٣، ص ص٩-١١].

وحيث إن الدراسة مرتبطة بمدى استخدام الفيديو في التعليم بالمدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض، فإنه عند ذكر الفيديو سيقصد به «الفيديو كاسيت.».

ويلاحظ اهتـمام الدول المتقدمة بتوفير الفيديو للمدارس، حيث زادت نسبة توافر الفيديو كاسيت في المدارس الأمريكية من سنة ١٩٨٢م إلى ١٩٨٣م عن ٦,٧٪ [٤، ص ص٣٦-٣٨].

وعلى الرغم من انتشار استخدام الفيديو في مناطق متعددة من العالم، فإن هناك من يخلط بين مفهوم الفيديو والتلفزيون التعليمي. فكلمة فيديو video باللغة اللاتينية تعني «أنا أرى» «I see» في حين كلمة تلفزيون television تعني «الرؤية عن بعد» «seeing across» حيث إن عبارة «أنا أرى» تدل على أن جميع عمليات التسجيل أو التغيير أو عرض الصور تتم في مكـان واحـد وأمـام المشاهد. لكن الرؤية عن بعد تعني أن المشاهدة تتم نتيجة

لعمليات التصوير والتسجيل السمعي والبث والاستقبال لكل من الموجات الصوتية والبصرية المرسلة من مكان ما [٥، ص٨٣].

ونظرًا لقناعة المتخصصين بتقنيات التعليم والمربين باستخدام الفيديو في التعليم، ولما للفيديو من ميزات، ولانتشار جهاز الفيديو في المملكة العربية السعودية، حيث بلغ عدد الأجهزة في سنة ١٩٨٣م ٨٤٠ ألف جهاز [٦]، جاءت هذه الدراسة للتعرف على آراء المدرسين في استخدام أجهزة نظام الفيديو وتوافرها.

مشكلة البحث

الفيديو أداة طيعة، لذا يجب توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم؛ والفيديو وسيلة مهمة من وسائل الاتصال الأكثر شيوعًا، خاصة في الدول الأكثر تقدمًا. وتتمثل مشكلة البحث في التحقق من عملية توظيف تلك التقنية الحديثة عن طريق معرفة مدى استخدام الفيديو في التعليم بالمدارس، ومدى توافر الأجهزة والمواد التعليمية، إضافة إلى التعرف على قدرة المدرسين على الاستخدام، ورأيهم حول ضرورة استخدام الفيديو كوسيلة تعليمية، وأهمية توظيف الفيديو في العملية التعليمية، بالإضافة إلى الوقوف على مدى توظيف هذه التقنية الحديثة في المدارس. وفي هذه الدراسة يحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما مدى توافر أجهزة الفيديو والتلفزيون بمدارس الرياض المتوسطة؟
٢ ـ ما مدى توافر أشرطة الفيديو؟
٣ ـ هل تتوافر صيانة مستمرة لأجهزة الفيديو والتلفزيون؟
٤ ـ ما مدى إسهام خبرات المدرسين في مجال استخدام نظام الفيديو؟
٥ ـ ما مدى مناسبة الفصول الدراسية لاستخدام نظام الفيديو؟
٦ ـ ما المعوقات التي تواجه استخدام نظام الفيديو في التعليم؟
٧ ـ ما الأساليب التي تسهم في تطوير استخدام نظام الفيديو؟

أهميـة البحـث

يرى الباحث أن دراسة هذه المشكلة والنتائج التي يمكن أن تصل إليها تسهم في الكشف عن معوقات عدم استخدام الفيديو في التعليم إن وجدت، وعن كيفية تحسين عملية استخدام الفيديو في التعليم، وكذلك تزويد مخططي المناهج الدراسية بنتائج علمية يمكن الاستفادة منها عند توزيع الأجهزة والمواد التعليمية للمدارس.

الدراسـات السـابقة

قام كل من مصباح الحاج عيسى وسعاد الفريح بدراسة عن استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت. استهدفت الدراسة التعرف على آراء بعض المربين والطلبة في بعض مدارس مراحل التعليم العام ومدارس رياض الأطفال، حول واقع استخدام نظام الفيديو في التعليم. تكونت عينة الدراسة من ٢٤٢ فردًا من ٢١ مدرسة للبنين والبنات، وتوصل الباحثان إلى النتائج التالية: معظم أفراد العينة وافقوا على فكرة استخدام نظام الفيديو في التعليم. وقد أشار ٧٦٪ من النظار والناظرات إلى موافقتهم على استخدام الفيديو في التعليم وبرروا ذلك بأن نظام الفيديو يمتاز عن الأفلام التعليمية بأنه يقدم علمًا أحدث وأسهل في الاستخدام ويعلم بطريقة أفضل وبتكلفة أقل. كذلك أشار ٩٤٪ من طلبة المرحلة الثانوية إلى موافقتهم على استخدام نظام الفيديو في التعليم لأنه يساعد على زيادة فهمهم للمادة الدراسية ويثري معلوماتهم ويشدهم للدرس ويوفر من الوقت والجهد المبذول بالإضافة إلى أنه يقدم بعض المفاهيم والمعلومات التي يستحيل على الطلبة الوصول إليها بأنفسهم. وذكر ٧٠٪ من عينة المدرسين والمدرسات على أن نظام الفيديو يزود الطلبة بأحداث ومعلومات حديثة ويحقق تعلمًا أفضل من الطرق التقليدية.

أما المعوقات التي حالت دون استخدام بعض المدرسين والمدرسات لنظام الفيديو في التعليم، فقد عزاها معظمهم إلى عدم توافر الأجهزة والبرامج التعليمية اللازمة، في حين عزى بعضهم ذلك إلى صغر مساحة الشاشة وعدم توافر أماكن مناسبة للعرض. وقد عزى نسبة قليلة من العينة عدم الاستخدام إلى عدم المعرفة بتشغيل الفيديو ولعدم وجود مشرف لتشغيله. وظهرت الدراسة بمجموعة من التوصيات، منها التأكيد على استخدام نظام

الفيديو التعليمي، واستخدام وحدة الفيديو المتنقلة، وتدريب المعلمين على الاستخدام، وإزالة معيقات عدم استخدام نظام الفيديو في التعليم، وتزويد المدارس بأجهزة ونظام الفيديو اللازمة.

والفيديو أداة طيعة، لذا يجب توظيفه في عمليتي التعليم والتعلم ويقول القلا: «أصبح الفيديو أداة ثقافة وإعلام بل أداة تعليم وتعلم وبدخولنا عصر الفيديو هذا لابد لنا من ترشيد استخدامه، فهو أداة حيادية، واستخدام الفيديو بالمدارس يجب أن يكون أكثر من الوسائل الأخرى، ويتيح بالتالي استخدامه في تحسين التدريس، كاستخدامه في التعليم المصغر واستخدام أشرطة الفيديو ضمن أنظمة أشمل من الوسائل المتعددة المستخدمة في التدريس [٧، ص٤٤].

وفي دراسة قام بها كل من سبتزر وبوونز وكواست Spitzer, Bauwens, Quast, عن دروس مستفادة من التوسع في التعليم باستخدام الفيديو، بينت الدراسة بأن الفيديو وسيلة جيدة للتعلم كبديل للطريقة التقليدية. ولكن من أكبر الصعوبات التي واجهتهم في استخدام الفيديو كوسيلة تعليمية هي اتجاهات الأفراد نحوه. ويمكن أن تتغير تلك الاتجاهات نحو الفيديو وتصبح أكثر إيجابية بالطرق التالية:

١ ـ الإعداد المسبق للمقررات التي تستخدم الفيديو.
٢ ـ وعي الطلاب بمسؤولياتهم في التعليم بالفيديو.
٣ ـ النوعية الجيدة للفيديو.
٤ ـ الاهتمام بالاستقبال، والاستخدام الجيد في مكان التلقي.
٥ ـ التدريب الجيد للمعيدين على الاستخدام الفعال للفيديو.
٦ ـ يكون للمدرس ساعات مكتبية لمقابلة طلابه الدارسين بالفيديو [٨، ص ص٢٨-٢٩].

يذكر حسين الطوبجي أن مدى نجاحنا في استخدام الفيديو في التعلم يتوقف على تحقيق عدة أمور ووضعها في نظام متكامل يحدد الهدف والطريقة والاتجاه الذي تسير فيه. ومن هذه النقاط الأمور التالية:

١ ـ المعرفة العميقة بخصائص الفيديو وإمكاناته.

٢ ـ القدرة على تحديد الأهداف والمشكلات التعليمية التي يمكن أن يسهم الفيديو في حلها.

٣ ـ التحديد العلمي للعلاقة بين إمكانات الفيديو ونوع الأهداف التي نريد تحقيقها.

٤ ـ الاختيار السليم لأفضل أساليب استخدام الفيديو في معالجة هذه المشكلات داخل إطار الفهم الصحيح لمفهوم تقنيات التعليم [٩، ص١٥].

وهناك اتجاهات حديثة في استخدام الفيديو، وقد أشار الطوبجي إلى هذا الاتجاه الجديد في الاستخدام وذكر منها ما يلي:

١ ـ الإقلال من استخدام الفيديو لمجرد عرض الدروس والاتجاه به إلى أنماط الاستخدام التي تؤدي إلى زيادة قدرة المتعلم على التجاوب مع البرنامج وتنمية القدرات الفردية.

٢ ـ تقليل استخدام الفيديو للمجاميع الكبيرة والاتجاه به إلى التعليم الفردي.

٣ ـ اتباع أسلوب النظم في استخدام الفيديو في التعليم والتدريب systems ap-proach ويتكون أساسًا من:

ـ تحديد الأهداف

ـ اختيار نظام الفيديو المناسب

ـ اختيار طريقة الاستخدام

ـ تحديد أساليب التقويم والتغذية الراجعة

٤ ـ إدخال عناصر تؤدي إلى زيادة التفاعل والتجاوب بين الفيديو والمتعلم ومن أمثلتها إيقاف الفيديو وإثارة بعض الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها التفكير أو إجراء القراءات أو الرجوع إلى المكتبة أو توضيح بعض البيانات على خريطة صماء أو نموذج للإجابة وغير ذلك.

٥ ـ التأكيد على وظائف أخرى غير الأنشطة التدريسية التقليدية ومن أمثلتها:

- تعلم المهارات
- التعلم الفردي
- تدريب المدرسين
- وظائف علاجيـة

٦ ـ التحكم في سرعة العرض للمشاهدة الفردية [٩، ص١٧].

وللفيديو كاسيت خصائص كثيرة. وهذه المميزات جذبت انتباه المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، وفي هذا المجال ذكرت المنشيء أهم خصائص الفيديو كاسيت للاستخدام في إعـداد المعلمين حيث يتميز جهاز الفيديو كاسيت بخصائص عديدة سوف تسهم في إحـداث تغييرات نوعية في المجـال التربوي بصورة عامة ومجال إعداد المعلمين وتأهيلهم بصورة خاصة، وأهم هذه المميزات هي:

١ ـ الاسترجاع المباشر الفوري: حيث يمكن للجهاز أن يعطينا الصورة على شاشة الاستقبـال التلفـزيونية مبـاشرة، وإمكـانية تشغيل الكاسيت وعرض ما التقطته الكاميرا مباشرة، أو ما تم تسجيله عن برنامج تلفزيوني بدون الحاجة إلى إجراء عمليات التحميض كما هو الحال في الأفلام السينمائية. وتأتي أهمية هذه الميزة من كونها توفر التغذية الراجعة المباشرة التي يكون لمفهومها أثر كبير في الموقف التعليمي، إضافة إلى أن هذه الميزة تجعله أفضل من بث الدائرة التلفزيونية المغلقة الذي يحتاج إلى تحديد وقت معين لبدء البث وفترة البث. في حين أن استخدام الفيديو كاسيت يكون رهن إشارة المدرب أو المتدرب.

٢ ـ التوليف أو التحرير الإلكتروني: وتعتبر هذه الميزة من أهم خصائص الفيديو كاسيت حيث يمكن تحديد مقاطع محددة من تسجيل ما وتسجيلها على كاسيت آخر وذلك لتكوين برنامج جديد والقيام بهذه العملية تحتاج لاستخدام جهازين.

٣ ـ المرونة في حركة الصور المسجلة: وإمكانية إبطاء حركة الصور وكذلك إيقافها عند لقطة خاصة. وهذه الإمكانية تساعد كثيراً في توجيه المشاهدة وتركيزها وزيادة دقة الملاحظة.

٤ ـ الاستخدام التكراري للكاسيت: يتميز الفيديو كاسيت بإمكانية إزالة المواقف المسجلة عليه كاملة «مسحها» وإعادة تسجيل مواقف أخرى.

٥ ـ التعليق الرمزي والصوتي: إمكانية إضافة بعض التعليقات كتابة على التسجيل الأصلي لزيادة التوضيح.

٦ ـ تنوع الاستخدام: إمكانية استخدامه للتعليم الجماعي من ناحية، حيث يمكن عرضه على مجموعة واحدة أو عدة مجموعات في صفوف مختلفة عن طريق بثه من خلال الدائرة التلفزيونية المغلقة. وكذلك إمكانية الاستفادة منه في التعلم الانفرادي حيث يمكن استخدامه من قبل متدرب واحد. وهذه الميزة وإن كانت مشابهة لمثيلتها في الأفلام التعليمية، إلا أن الفرق يكون في سرعة وسهولة الاستخدام وتشغيل الأجهزة إضافة إلى قلة التكلفة.

٧ ـ تنوع مصادر التسجيلات: يمكن لمواد الفيديو كاسيت التسجيلية أن تأتي من ثلاثة مصادر على الأقل: ا) البث التلفزيوني، البرنامج العام أو برامج الدوائر التلفزيونية المغلقة، ب) نقل التسجيلات عن أفلام تعليمية أو تسجيلات فيديو آخر، جـ) تسجيل برامج محلية خاصة بالمتدربين ومدربيهم تتلاءم مع حاجتهم وأهدافهم.

٨ ـ ربطها بالكمبيوتر: إمكانية ربطه بكمبيوتر للاستفادة من المعلومات والطاقات الأخرى، إضافة إلى توليد إمكانيات أخرى جديدة، هذه الميزة بالذات هي التي تتركز عمليات التطوير والتحسين عليها.

٩ ـ إمكانية تخزين عدد كبير من الشرائح والصور والخرائط والرسوم البيانية على كاسيت واحد أو أكثر.

١٠ ـ مرونة الاستخدام: إذ يمكن عرض تسجيلات الفيديو كاسيت في الأماكن العادية بدون الحاجة إلى أماكن فيها تعتيم وإلا لا يمكن العرض كما هو الحال في عرض الأفلام السينمائية [١٠، ص ص٢٨-٢٩].

ويذكر الطوبجي بعض مميزات مسجلات الفيديو المتنقلة:

١ ـ إنتاج برامج تلفزيونية فورية بتكاليف زهيدة.

٢ ـ توفير الوقت لإتقان عملية إعداد الدروس وتوفير ما يلزمها من أجهزة ووسائل قبل تسجيلها والاحتفاظ بها.

٣ ـ إعادة الدرس عدة مرات بقصد تحسين أدائه والارتفاع بمستوى التدريس وكفاءته.

٤ ـ تسجيل أداء التلميذ كما يحدث في التربية العملية بقصد تحسينه بعد مشاهدته وتقويمه.

٥ ـ تسجيل المدرس لبعض المهارات المحددة بغية تحسينها مثل تسجيل طريقته في الشرح أو النطق.

٦ ـ تسجيل بعض المشاهد أثناء الرحلات لدراستها فيما بعد.

٧ ـ تسجيل بعض المحاضرات أو أعمال بعض الأساتذة الزائرين.

٨ ـ دراسة بعض الموضوعات ذات الأهمية العاجلة أو العلاقات الوثيقة بالمنهج [٩، ص ص٤-٢].

ويذكر الكلوب أن جهاز الفيديوتيب (جهاز التسجيل المرئي) والمعروف باسم (V.T.R.) من أحدث أجهزة التسجيل في حياة الإنسان التعليمية والإعلامية، ومن فوائد استعمال هذا الجهاز في مجال البث التلفزيوني للدائرتين المغلقة والمفتوحة:

١ ـ تسجيل المواد المختلفة وبثها وقت الحاجة.
٢ ـ تلافي الأخطاء التي يمكن أن تحدث في البرامج الحية التي تبث على الهواء مباشرة.
٣ ـ التحكم في وقت البرنامج ومدته.
٤ ـ تستطيع أن توقف الجهاز متى تشاء وتعيد المنظر الذي تريد [١١ ص٦٨].

قدم كل من «تومبسون» و «سكنر» Thompson and Skinner أهم أهداف طرق استخدام تقنية الفيديو في مجال التربية في العقد الماضي وهي:

١ ـ استخدام طرق التدريس المصغر للتركيز على مظهر المدرس وسلوكه.
٢ ـ استخدام المواقف الدراسية بالصف المدرسي التي تسجل بالفيديو، لتعزيز الملاحظة المباشرة بالصف، وللخبرة الميدانية.
٣ ـ تطوير المواد التعليمية للبرامج التربوية المعدة للتدريب قبل الخدمة وأثناءها.
٤ ـ تطوير مواد عن طريق المحاكاة في حجرة الدراسة.
٥ ـ التغذية الراجعة الفورية من الأداء التدريسي للتدريب قبل الخدمة وأثناءها.
٦ ـ دراسة وتحليل سلوك المدرس والتلميذ والتفاعل بينهما.
٧ ـ التحليل الإشرافي للمعلمين قبل تخرجهم، وللتدريس أثناء الخدمة.
٨ ـ تطبيق طرق تدريس عامة، وطرق تدريس خاصة.

ويشير الكلوب إلى ميزة وحدة المشاهدة التلفزيونية الخاصة بالتعليم الصفي والمكونة من جهاز تسجيل مرئي فيديو كاسيت من أحد الأنظمة المتوافرة (يوماتيك، بيتامكس، V.H.S.)، مع تناسب نظام البث في منطقة الاستخدام، وجهاز استقبال تلفزيوني عادي من نظام جهاز الفيديو نفسه بحيث لا يقل قياسه عن ٢٦ بوصة ليحقق مشاهدة جيدة لصف لا يزيد عدد طلابه على ثلاثين طالبًا. ويمتاز هذا الجهاز بأن الصورة المعروضة على

شاشته ناتجة عن إسقاط مباشر من جهاز يمكن أن يكون مصدره البث العام أو من جهاز فيديو. وقد نجح استخدام أجهزة العرض التلفزيوني بشكل ممتاز في الكليات والجامعات والمدارس [١٢، ص ص١٥٤ ، ١٥٥].

ويشير حيدر إلى أنواع استخدام الفيديو في التعليم العالي وهي :

١ ـ لأغراض التخزين المعرفي كتوثيق المحاضرات والتجارب والأحداث العلمية لأهميتها أو لعدم إمكانية تكرارها أو لسد النقص في الكفاءات التدريسية المؤهلة.

٢ ـ كواحد من مستلزمات التعليم المصغر microteaching وكذلك كعنصر مهم للتغذية الراجعة feedback أثناء عملية التدريب، وذلك بفضل الميزة للفيديو حيث يمكن تسجيل الأهداف المفحوصة صوتًا وصورة ومن ثم إعادة سماع ومشاهدة تلك الأهداف.

٣ ـ لأغراض البحث العلمي [١٣ ، ص٦٤].

واستخدام الفيديو كذلك لأغراض التقويم، يذكر حيدر في هذا المجال تجربة كلية التربية بجامعة البصرة، فقد اختير عدد من الأساتذة سجلت محاضراتهم كاملة على الفيديوتيب كما تتم في الظروف الاعتيادية. وكانت نتائج التقويم بواسطة الفيديو لهؤلاء الأساتذة كما يلي :

١ ـ أن عددًا كبيراً من الأمور والإجراءات التي استخدمت في محاضرات الأساتذة من النوع الذي لا يقره الأساتذة أنفسهم ولا يرغبون في تكراره في المستقبل.

٢ ـ أن عددًا كبيراً من الإجراءات والأمور كانت فائضة ولا داعي لها.

٣ ـ اكتشف الأساتذة أنهم ارتكبوا أخطاء كثيرة ومنها الأخطاء العلمية في المحاضرات.

٤ ـ أفاد بعض الأساتذة بأن حركاتهم ووقفاتهم داخل الصف كانت غير مناسبة.

٥ ـ أفاد بعض الأساتـذة أنهم شاهدوا طلابهم من خلال الفيديوتيب بصورة لم يشاهدوها من قبل.

٦ ـ أفاد بعض الأساتذة أن محاضراتهم بحاجة إلى إعادة تخطيط.

٧ ـ عبَّرَ عدد كبير من الأساتذة عن رغبتهم في استخدام وسائل وطرق بديلة.

٨ ـ اكتشف الأساتذة جوانبَ إيجابية في تدريسهم لم يفطنوا إليها من قبل [١٣، ص٦٥].

وقد قام كل من «إيلت وسمث» بدراسة حول تحسين أداء المعلمين باستخدام الفيديو وعن طريق التقويم الذاتي. واستعملا في بحثهما أربعة من أشرطة الفيديو، وأجريا دراستهما على أربعين مدرسًا من منطقة «فرجينيا» التعليمية.

سجلت جميع دروس المجموعة التجريبية على الفيديوتيب، ثم طلب منهم مشاهدة دروسهم وتقويم أنفسهم من خلال استخدام نموذج للتقويم خاص بالمدرسين. وسجلت جميع دروس المجموعة الضابطة ولكن لم يطلب منهم مشاهدة دروسهم. وكانت مشاهدة الدروس لجميع المدرسين بعد التسجيل مباشرة ولمرة واحدة فقط. وتوصل الباحثان إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الأداء، كما وجدا فروقًا فردية في داخل كل مجموعة من المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وبدراسة الفروق بين المفحوصين من حيث تأثير تسجيلات الفيديو الأربعة التي استمدت منها البيانات، توصلا إلى ما يلي:

١ ـ عدلت المجموعة التجريبية (وتشمل المدرسين من الصف الأول إلى الثاني عشر) أداءها التدريسي بطريقة واضحة.

٢ ـ عدلت المجموعة التجريبية بكل الفصول أداءها التدريسي أكثر من المجموعة الضابطة في سائر الفصول.

٣ ـ هناك تغير جوهري في الأداء العام للمدرس في مجموعة الشرائط الأربعة للمجموعتين المفحوصتين.

وزيادة على ذلك فقد توصلا إلى أن هناك تداخلاً بين إعادة تشغيل الفيديو وتعديل أداء المفحوصين من شريط لآخر. «إيليت» و«سميث» [١٤].

تذكر «جولد سميد» Goldsmid [١٥] أن ظهور أشرطة الفيديو video cassette أدى إلى توسيع دائرة بث برامج تعليم الإنجليزية بالتلفزيون من محطة الـ B B C (English by Television) في حين أن سلسلة مثل «اتبعني» (Follow Me) يمكن استخدامها من خلال استخدام الفيديو في حجرة الدراسة، والبيت، بسبب مداها (برامج لمدة ربع ساعة). وهناك إنتاج حديث لبرامج الإنجليزية بالتلفزيون منها برامج:

- موجهة للطلاب الوافدين إلى بريطانيا «At Home in Britain»
- مقدمة للإنجليزية الأمريكية «Follow Me To San Francisco»
- اسكتشات مصغرة لدفع النشاط اللغوي «Speak Easy»
- نماذج وظيفية للاستخدام في حجرة الدراسة «Person To Person»

وكل هذه البرامج تتكون من شريط فيديو لا يتجاوز الساعة ومصحوبًا بملاحظات المدرس وكتب التلاميذ، وفي بعض الحالات أشرطة تسجيل صوتية.

على الرغم من أهمية استخدام الفيديو في التعليم فإنه لا يستخدم لدى كثير من المدرسين [١٥].

وعُزي عدم الاستخدام إلى مواقف المدرسين من الأجهزة والمواد التعليمية [١٦]. وكذلك استنتجوا أن معظم المدرسين يخافون من استخدام الأجهزة وعدم معرفتهم بما هو

متوافر، وغير راغبين في بذل جهد زائد سواء للتعرف على ماهو متوافر أو لإعداد الأجهزة والمواد للتدريب. ولقد عزى «جيليت» Gillet [١٧] عدم الاستخدام إلى فقدان الرغبة والهمة والتكاسل. وكذلك أشار «سيدمان» Seidman [١٨] إلى أن المدرسين الذين فقدوا الحماس والنشاط أقل استخدامًا للوسائل التعليمية من زملائهم الأكثر نشاطًا.

وعزى بونوفل [١٩] عدم استخدام الوسائل التعليمية إلى عدم توافر الوسائل التعليمية في دولة البحرين، كذلك كردي [٢٠] عزى عدم الاستخدام إلى كثافة المنهج، وعدم توافر الوسائل التعليمية ومستلزماتها، وعدم وجود غرف مجهزة، وعدم معرفة بعض المدرسين بتشغيل الأجهزة، وكذلك قلّة الدورات التدريبية في مجال الوسائل التعليمية.

من مقدمة الدراسة والدراسات السابقة نصل إلى أن هذه البحوث والدراسات السابقة قدمت نتائج مهمة تشجع الباحث على الدراسة والبحث في معرفة مدى استخدام الفيديو في التعليم بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض، حيث لم يسبق ـ في حدود علم الباحث ـ إجراء بحث أو دراسة عن مدى استخدام الفيديو في التعليم بالمملكة العربية السعودية.

أهداف البحث

من خلال ما أثير من نقاط في مشكلة البحث ومقدمته والدراسات السابقة يمكن تحديد أربعة أهداف رئيسة لهذه الدراسة وهي:

١ ـ التعرف على مدى توافر أجهزة الفيديو (نظام الفيديو) بالمدارس المتوسطة.
٢ ـ التعرف على خبرات المدرسين في مجال استخدام نظام الفيديو في التعليم.
٣ ـ التعرف على معوقات عدم استخدام نظام الفيديو في التعليم.
٤ ـ التعرف على الأساليب والاقتراحات اللازمة لتطوير استخدام نظام الفيديو في التعليم.

محـــددات البحـــث

تقتصر هذه الدراسة على معرفة مدى استخدام نظام الفيديو في التعليم، ومدى توافر الأجهـزة والمـواد الـلازمة، وكذلك معوقات عدم الاستخدام وملاءمة الفصول الدراسية لاستخـدام نظام الفيديو للمـدارس المتـوسـطة للبنـين بمـدينـة الرياض للعام الدراسي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ. تقتصر الدراسة على عينة من المدرسين الذكور فقط. وتقتصر الدراسة أيضًا على مدينة الرياض وعلى المرحلة المتوسطة.

تعريف المصطلحات الواردة في البحث

يقصد بنظام الفيديو التعليمي: توافر الأجهزة والمواد التالية (جهاز تلفزيون + جهاز فيديو + برنامج تعليمي مسجل على شريط فيديو).

مجتمـع الدراســة

يتألف مجتمع هذه الدراسة من جميع مدرسي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

عينــة الدراســة

جميع مدرسي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤٠٩-١٤١٠هـ، حيث وزعت ١٨١٢ استبانة، رجع منها ١٠٨٨ استبانة، أي بنسبة ٦٠,٤٤٪.

١ ـ الجنسـية

جدول رقم ١. التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة في ضوء الجنسية.

الجنسـية	التكرار	النسبة المئوية
سـعودي	٧٧١	٧٠,٩٪
غير سعودي	٢٥٦	٢٣,٥٪
لم يذكر	٦١	٥,٦ ٪

نجد أن أغلب العينة من السعوديين فقد وصلت نسبة المدرسين السعوديين ٩, ٧٠٪ مقابل نسبة ٥, ٢٣٪ من غير السعوديين.

٢ ـ الشهادة

أما مؤهلات عينة البحث / كان أغلبها من المدرسين الحاصلين على البكالوريوس كما يظهر من جدول رقم٢.

جدول رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة في ضوء المؤهلات الدراسية.

المؤهـل	التكـرار	النسبة المئوية
ماجستير	٢٧	٪ ٢,٥
بكالوريوس	٨٣٠	٪٧٦,٣
دبلـوم	١٢٣	٪١١,٣
غير ذلك	٥٢	٪ ٤,٨
لم يذكر	٥٦	٪ ٥,١

ففي الوقت الذي وصلت فيه نسبة المدرسين الحاصلين على البكالوريوس إلى ٧٦,٣٪ وصلت نسبة الحاصلين على دبلوم إلى ١١,٣٪، بينما كانت أقل النسب بخصوص الحاصلين على الماجستير وقدرها ٢,٥٪.

٣ ـ سنوات الخبرة

وعن سنوات خبرة أفراد عينة الدراسة كما يظهر من جدول رقم ٣.

نجد أن نسبة ٣٤,٨٪ من المدرسين كانت لهم سنوات خبرة ١٠ سنوات فأكثر كذلك أن نسبة ٣٠,٥٪ من المدرسين لهم سنوات خبرة ٣ سنوات فأقل، بينما كانت من لهم سنوات خبرة من ٤ إلى ٦ سنوات ١٤,٣٪ كما كانت نسبة من لهم سنوات خبرة من ٧ إلى ٩ سنوات هي ٨,٦٪.

جدول رقم ٣ . التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة في ضوء سنوات الخبرة .

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
١ ـ ٣	٣٣٢	٣٠,٥٪
٤ ـ ٦	١٥٦	١٤,٣٪
٧ ـ ٩	٩٤	٨,٦ ٪
١٠ سنوات فأكثر	٣٧٩	٣٤,٨٪
لم يذكر	١٢٧	١١,٧٪

أداة الدراسة

١ ـ قام الباحث بإعداد الاستبانة في صيغتها الأولية ثم توزيعها على (١٥) خمسة عشر عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود. وقد طلب منهم التفضل بإبداء الملاحظات عن مدى وضوح الاستبانة ومناسبتها للتعرف على مدى استخدام الفيديو في التعليم وتوافر الأجهزة والبرامج التعليمية .

٢ ـ قام الباحث بعد الاطلاع على ما تم استلامه من الاستبانات من أعضاء هيئة التدريس، وعددها أربع عشرة استبانة، بإدخال التعديلات المناسبة .

٣ ـ قام الباحث بصياغة الاستبانة بشكلها النهائي .

وقد اشتملت الاستبانة على ثلاثة وعشرين سؤالاً بالإضافة إلى سؤال تكون إجابته غير مقيدة في الجزء الثاني منها، حيث اشتمل البعد الأول (مدى توافر الأجهزة والمواد اللازمة وظروف الصيانة) على سبعة أسئلة. واشتمل البعد الثاني (خبرات المدرسين في مجال استخدام نظام الفيديو) على ثمانية أسئلة، واحتوى البعد الثالث (المشكلات التي تعيق استخدام نظام الفيديو في التعليم) على ثمانية أسئلة أيضًا؛ أما البعد الرابع والأخير فقد كان سؤالاً مفتوحًا لترتيب بدائل أربعة حول أولوية أي منها لتطوير استخدام نظام الفيديو وذلك

في الجزء الأول من هذا السؤال؛ أما الجزء الثاني منه فيتعلق بالاقتراحات التي يراها المدرسون في هذا المجال.

صدق الاستبانة وثباتها

١ ـ الصدق

لقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في كل من قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم، وقسم التربية، وقسم علم النفس، وقسم المناهج في كلية التربية لمعرفة مدى مناسبة الاستبانة لأغراض الدراسة، واتضح أنها صالحة وليس بها غموض في بناء الفقرات.

٢ ـ الثبات

لقد تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة إعادة الاختبار test-retest وذلك بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وذلك بتطبيق الاستبانة على عشرين مدرسًا في التطبيقين الأول والثاني وبلغ معامل الثبات ٠,٨٨.

توزيع الاستبانة

تم توزيع الاستبانات على أفراد العينة عن طريق الباحث وإدارة التعليم بمدينة الرياض، كما تمت الاستعانة ببعض الإخوة المشرفين على طلاب التربية الميدانية على توزيعها. وقام الباحث بمهاتفة جميع مديري المدارس المتوسطة لحثهم على إرسال الاستبانات إلى الباحث.

الطرق الإحصائية المستخدمة في الدراسة

١ ـ النسب المئوية والتكرارات
٢ ـ المتوسطات الحسابية وترتيبها
٣ ـ كا٢
٤ ـ معامل الارتباط

نتائج الدراسة ومناقشتها

سوف يتم عرض النتائج هنا في ضوء أربعة أبعاد رئيسة هي : مدى توافر الأجهزة والمواد اللازمة وظروف الصيانة، وكذلك خبرات المدرسين في مجال استخدام نظام الفيديو، ثم المشكلات التي تعيق استخدام نظام الفيديو، وأخيراً الأساليب التي تسهم في تطوير استخدام نظام الفيديو. وسوف يتم جمع البنود التي تنتمي لكل بعد ومعالجتها إحصائيًا باستخدام النسب المئوية وأسلوب مربع كاي.

مدى توافر الأجهزة والمواد اللازمة وظروف الصيانة

وكما يظهر من جدول رقم ٤ فقد تمثل هذا البعد بسبعة أسئلة. ومن جدول رقم ٤ يتضح أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ فيما يتعلق بتوافر أجهزة الفيديو وعدم توافرها في المدرسة، حيث أشارت النتائج إلى أن ٨٣,٢١٪ أشارت بتوافر هذه الأجهزة، في حين ذكر ١٦,٧٩٪ بعدم توافر الأجهزة. ويستنتج مما سبق أن هناك وفرة في أجهزة الفيديو في المدارس بأعداد يسمح باستخدامها لأغراض التعليم بالفيديو.

أما فيما يتعلق بتوافر أجهزة التلفزيون بالمدرسة فقد تبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ بين من أفادوا توافر أجهزة التلفزيون أو عدم توافرها حيث ذكر ٨٣,٦٣٪ بوجود أجهزة التلفزيون مقابل ١٦,٣٧٪ قالوا بعدم وجود أجهزة تلفزيون. ومن هذا يتضح أن هناك وفرة في أجهزة التلفزيون على مستوى المدارس مما يشجع على استخدامها في العملية التعليمية.

وبالنسبة للسؤال الخامس والذي يتعلق بوجود غرفة مخصصة لاستخدام الوسائل التعليمية، فقد تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ بين من قالوا بوجود غرفة مخصصة (٧٠,٩٪) مقابل ٢٩,٠٩٪ قالوا بعدم وجود غرفة لمثل هذا الغرض. ونستخلص من هذا توافر الغرف اللازمة للوسائل التعليمية إلى حد ما. إلا أن نسبة ٢٩,٩٪ قالوا بعدم وجود غرفة مخصصة لاستخدام الوسائل التعليمية قد تعيق عملية استخدام نظام الفيديو في التعليم.

جدول رقم ٤ . التكـرارات والنسب المئـويـة للاستجـابـات على أسئلة البعد الأول ودلالة الفروق باستخدام كا٢ .

م	السـؤال	عدد المستجيبين	نعم	لا	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
١	هل يوجد جهاز فيديو في المدرسة التي أنت بها؟	١٠٧٨	٨٩٧ ٨٣,٢١	١٨١ ٪١٦,٧٩	٤٧٥,٥٦	٠,٠٠٠١
٢	هل يوجد جهاز تلفزيون في المدرسة التي أنت بها؟	١٠٦٩	٨٩٤ ٪٨٣,٦٣	١٧٥ ٪١٦,٣٧	٤٨٣,٥٩	٠,٠٠٠١
٥	هل في المدرسة التي أنت فيها غرفة مخصصة لاستخدام الوسائل التعليمية؟	١٠٣٨	٧٣٦ ٪٧٠,٩١	٣٠٢ ٪٢٩,٠٩	١٨١,٤٦	٠,٠٠٠١
٦	هل في المدرسة التي أنت فيها يوجد شخص متخصص بصيانة الأجهزة؟	٩٢٢	١٨٩ ١٩,٠٥	٨٠٣ ٪٨٠,٩٥	٣٨٠,٠٣	٠,٠٠٠١
٧	في حالة افتقار المدرسة التي أنت فيها إلى نظام فيديو عن أي طريق . . . ترى أن يتم تأمينه من الخيارات التالية :					
	أ) توافر هذه الأجهزة عن طريق إدارة التعليم	٨١٦	٧٤٩ ٪٩١,٧٩	٦٧ ٪٨,٢١	٥٧٠,٠١	٠,٠٠٠١
	ب) توافر هذه الأجهزة عن طريق إيرادات مقصف المدرسة	٤٠٣	١٨٦ ٪٤٥,٥٩	٢٢٢ ٪٥٤,٤١	٢,١٧	غير دال
	جـ) توافر هذه الأجهزة عن طريق تبرعات أولياء الأمور	٣٣٧	٤٦ ٪١٤,٢٤	٢٩١ ٪٨٥,٧٨	١٧٨,١١	٠,٠٠٠١
	د) توافر هذه الأجهزة عن طريق جهات أخرى	٣١٦	٤٥	٢٧١	١٦١,٦٢	٠,٠٠٠١

م	السـؤال	عدد المستجيبين	يوجد	لا يوجد	كا٢	مستوى الدلالة
١	ما مدى توافر أشرطة الفيديو التعليمية بمدرستكم؟	١٠٥٩	٣٨٦ ٪٣٦,٤٥	٦٧٣ ٪٦٣,٥٥	٧٧,٧٨	٠,٠٠٠١
٢	ما مدى مناسبة المواد المسجلة على أشرطة فيديو للمقـرر؟	١٠٠٩	٣٣٧ ٪٣٣,٤١	٦٧٢ ٪٦٦,٦٠	١١,٢٢	٠,٠٠٠١

أما فيما يتعلق بصيانة الأجهزة موضوع السؤال رقم ٦، فيتضح أنه توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ بين من قالوا بوجود شخص متخصص لصيانة الأجهزة وبين عدم وجوده، فأشارت النتائج إلى أن نسبة ٨٠,٩٥٪ أشاروا بعدم وجوده مقابل ١٩,٠٥٪ أشاروا بوجود مثل هذا الشخص. وعدم توافر الصيانة المستمرة قد يكون أحد معوقات استخدام نظام الفيديو في التعليم.

أمـا فيما يتعلق بالسؤال رقـم ٧ ا والمتعلق بتزويد المدارس عن طريق إدارة التعليم بأجهـزة الفيديو والتلفـزيون، فقـد تبـين أن هنـاك فرقًـا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ بين من قالـوا بتـوافـر هذه الأجهـزة عن طريق إدارة التعليم، وذلـك بنسبـة ٩١,٧٩٪ مقـابـل ٨,٢١٪ يرون غير ذلـك. ويتضـح لنا أن نسبة كبيرة من المدرسين (٩١,٧٩٪) يرون أنه في حالة افتقار المدارس إلى نظام الفيديو، أن يتم تأمينه عن طريق إدارة التعليم.

أمـا فيما يتعلق بالسؤال رقم ٧ ب والذي يبين رأي المدرسين في مساهمة إيرادات مقصف المـدرسة بتوفير أجهزة الفيديو والتلفزيون (نظام الفيديو)، فقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من أشاروا بإمكانية مساهمة مقصف المدرسة ومن عارضوا توفير مثل تلك الأجهزة عن هذا الطريق. فذكر ٤٥,٠٩٪ أنه في حالة افتقار مدرسته إلى نظام فيديو، بإمكـانية توفـير تلك الأجهـزة عن طريق إيرادات مقصف المـدرسـة مقابل ٥٤,٤٪ رفضوا توفير الأجهزة عن طريق المقصف.

والسؤال رقم ٧جـ (نـظام الفيديو) والمتعلق بمســاهمة أولياء الأمور في توفير أجهزة الفيديو والتلفزيون، فقد تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٠١ فذكر ٨٦,٣٥٪ من المعلمين بعدم موافقتهم على مساهمة أولياء الأمور في توفير مثل تلك الأجهزة مقابل ١٣,٦٥٪ قالوا بمساهمتهم. ونستنتج من هذا أن نسبة كبيرة من أفراد العينة لا يحبّذون توفير تلك الأجهزة عن طريق تبرعات أولياء الأمور.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ٧د الخاص بمدى مساهمة جهات أخرى في توفير مثل هذه الأجهـزة، فقد تبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين من قالوا بأن تتولى الجهات الأخرى ذلك، وبنسبة ١٤,٢٤٪، وبين من رفضوا ذلك، وبنسبة ٨٥,٧٨٪. ونستنتج من هذا أن المعلمين لا يرون توفير أجهزة الفيديو والتلفزيون عن طريق هذه الجهات . وأيضًا نستنتج أن يكون المصدر الأول لتوفير أجهزة الفيديو والتلفزيون هو إدارة التعليم .

وفيما يتعلق بوفرة أشرطة الفيديو التعليمية في المدرسة، فقد أشارت النتائج إلى أن ٦٣,٥٥٪ قالوا بعدم توافر مثل تلك الأشرطة مقابل ٣٦,٤٥٪ قالوا بتوافرها. وباستخدام اختبار كا٢ اتضح أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١ بين المجموعتين. ويمكن القول بعدم توافر أشرطة الفيديو التعليمية بالشكل المطلوب في المدارس ربما يتناسب مع وفرة أجهزة التلفزيون والفيديو.

أما فيما يتعلق بمدى مناسبة المواد المسجلة على أشرطة الفيديو التعليمية، فقد تبين أنها غير منـاسبة، حيث أشارت نسبة ٦٦,٦٪ بعدم مناسبة المواد المسجلة على الشرائط التعليمية مقابل ٣٣,٤١٪ قالوا بمناسبة هذه المواد المسجلة على شرائط الفيديو التعليمية . ونستخلص من هذا عدم وجود ارتباط بين ما هو مسجل على الأشرطة وبين المقررات التعليمية .

إسـهام خبرات المدرسين في استخدام الفيديو

أمـا فيما يتعلق بالبعد الثاني والخاص بخبرات المدرسين في مجال استخدام الفيديو فيتضح من جدول رقم ٥ وتشير نتائجه إلى ما يلي :

فيما يتعلق بالسؤال رقم ٣ الخاص بالتحاق المدرسين بدورات تدريبية، فقد أشارت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من المدرسين لم يسبق لهم الالتحاق بمثل تلك الدورات، فقـد أشـارت النتـائج إلى أن نسبة ٨٧,٥٧٪ قالوا بعد سبق التحاقهم بأي دورة مقابل ١٢,٤٣٪ قالوا بالتحاقهم. وتعتبر هذه النسبة قليلة جدًا إذا ما قورنت بالنسبة السابقة والمتعلقة بالمدرسين الذين لم يسبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية .

جدول رقم ٥. التكرارات والنسب المئوية للاستجابات على أسئلة البعد الثاني (دلالة الفروق باستخدام كا٢).

م	السؤال	عدد المستجيبين	نعم	لا	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
٣	هل سبق لك أن التحقت بدورة تدريبية في مجال استخدام نظام الفيديو التعليمي؟	١٠٤٦	١٣٠ ٪١٢,٤٣	٩١٦ ٪٨٧,٥٧	٥٩٠,٦٣	٠,٠٠٠١
٤	هل سبق لك أن درست مقررات تعليمية في استخدام نظام الفيديو التعليمي؟	١٠١٥	٢٦٨ ٪٢٦,٤٠	٧٤٧ ٪٧٣,٦٠	٢٢٦,٠٥	٠,٠٠٠١
٨	هل تستطيع إنتاج برامج للفيديو التعليمي؟	٩٤٨	٢٥٦ ٢٧,٠	٦٩٢ ٪٧٣,٠	٢٠٠,٥٢	٠,٠٠٠١
٩	هل تتقن تسجيل برنامج تلفزيوني إلى الفيديو؟	٩٩٨	٥٤٣ ٥٤,٤١	٤٥٥ ٤٥,٥٩	٧,٧٦	٠,٠١
١٠	هل تستطيع استخدام آلة تصوير الفيديو؟	١٠٠٠	٤٨١ ٪٤٨,١٠	٥١٩ ٪٥١,٩٠	١,٤٤	غير دال
١١	هل تتقن نقل برنامج فيديو من شريط صغير إلى شريط كبير؟	٩٨١	٣٣٥ ٪٣٤,١٥	٦٤٦ ٪٦٥,٨٥	٩٨,٥٩	٠,٠٠٠١

م	السؤال	عدد المستجيبين	يوجد	لا يوجد	كا٢	مستوى الدلالة
٢	ما مدى إسهامك في إنتاج أشرطة تعليمية للفيديو؟	١٠٥٥	٧٧ ٪٧,٣٠	٩٧٨ ٪٩٢,٧٠	٧٦٩,٤٧	٠,٠٠٠١
٥	ما مدى كفاية خبراتك في استخدام الفيديو التعليمي؟	١٠٣٦	٣٤٧ ٪٣٣,٤٩	٦٨٩ ٪٦٦,٥١	١١٢,٩٠	٠,٠٠٠١

وفيها يتعلق بالسؤال رقم ٤ الخاص بدراسة مقررات تعليمية في استخدام نظام الفيديو التعليمي، فقد تبين أن نسبة ٧٣,٦٠٪ من أفراد العينة لم يدرسوا مثل تلك المقررات مقابل ٢٦,٤٠٪ قالوا بدراستهم لمثل تلك المقررات، وتعتبر هذه النسبة قليلة.

وفيها يتعلق بالسؤال رقم ٨ الخاص بمدى استطاعة المدرسين إنتاج برامج خاصة بالفيديو التعليمي، فقد تبين أن الغالبية العظمى من المدرسين لا يستطيعون إنتاج مثل تلك البرامج حيث كانت الفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٠٠١

أما فيها يتعلق بالسؤال رقم ٩ الخاص بإمكانية تسجيل برامج من التلفزيون للفيديو، فقد أشارت النتائج إلى أن نسبة ٥٤,٤١٪ قالوا بالإيجاب مقابل ٤٥,٥٩٪ قالوا بعدم استطاعتهم ذلك. وتعتبر هذه النسبة مرتفعة.

وفيها يتعلق بالسؤال رقم ١٠ الخاص بإمكانية استخدام آلة تصوير الفيديو، فقد أشارت النتائج إلى أن ٥١,٩٪ قالوا بعدم إمكانيتهم استخدام آلة تصوير الفيديو مقابل ٤٨,١٠٪ قالوا بإمكانية استخدامها.

فيها يتعلق بالسؤال رقم ١١ الخاص بإمكانية نقل برامج فيديو تعليمية من شريط إلى آخر، فقد أظهرت النتائج أن ٦٥,٨٥٪ قالوا بعدم إمكانية تحقيق ذلك مقابل ٣٤,١٥٪ قالوا بإمكانية تحقيق ذلك النقل.

أما فيها يتعلق بالقسم الثالث والسؤال رقم ٢ الخاص بمدى إسهام المدرس في إنتاج أشرطة تعليمية للفيديو، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود أي دور للمدرس في ذلك.

وكذلك فيها يتعلق بالسؤال رقم ٥ الخاص بمدى كفاية خبرة المدرس في استخدام الفيديو التعليمي، فقد تبين ضعف مساهمة خبرة المدرس في استخدام الفيديو التعليمي، حيث ذكر ٦٦,٥١٪ بعدم كفاية خبراتهم في ذلك المجال مقابل ٣٣,٤١٪ قالوا بكفاية خبراتهم.

المشكلات المعوقة لاستخدام الفيديو

أمـا فيما يتعلق بالبعـد الثـالث والخاص بالمشكلات التي تعيق استخدام الفيديو، فيتضح من جدول رقم ٦ الذي يمثل هذا البعد بثمانية أسئلة فقط. ويبين السؤال رقم ٦ والخاص بمدى تجاوب الطلاب مع ما يقوم المدرس بتدريسه عن طريق نظام الفيديو عدم

جدول رقم ٦. التكـرارات والنسب المئـويـة للاستجـابات على أسئلة البعد الثالث ودلالة الفروق باستخدام كا٢.

م	الســـؤال	عدد المستجيبين	بدرجة كبيرة	بدرجة صغيرة أو منعدمة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
٦	ما مدى تجاوب طلابك لما تقوم بتدريسه من مواد عن طريق الفيديو؟	٩٧٦	٥٠١ ٥١,٣٣٪	٤٧٥ ٤٨,٦٧٪	٠,٦٩	غير دال
٧	ما مدى ما تواجه من صعوبات في الحصول على أشرطة فيديو تعليمية؟	٩٩٠	٥٦٩ ٥٧,٤٧٪	٤٢١ ٤٢,٥٣٪	٢٢,١٢	٠,٠٠٠١
٨	ما مدى كفاية ما خصص من زمن في الجدول الأسبوعي لاستخدام الفيديو؟	٩٩٦	١٨٧ ١٨,٧٨٪	٨٠٩ ٨١,٢٢٪	٣٨٨,٤٣	٠,٠٠٠١
٩	ما مدى اهتمام إدارة المدرسة باستخدام الفيديو؟	١٠٢٦	٥٨٠ ٥٦,٥٣٪	٤٤٦ ٤٣,٤٧٪	١٧,٥٠	٠,٠٠٠١
١٠	ما مدى ملاءمة غرفة الصف لاستخدام الفيديو؟	١٠٣٩	٣٤٧ ٣٣,٤٠٪	٦٩٢ ٦٦,٦٠٪	١١٤,٥٥	٠,٠٠٠١
١١	ما مدى جدوى استخدامك للفيديو في التدريس؟	١٠٢٠	٦١٦ ٦٠,٣٩٪	٤٠٤ ٣٩,٦١٪	٤٤,٠٦	٠,٠٠١
١٢	ما مدى تشجيع إدارة الوسائل التعليمية (في إدارة التعليم) للمدرسة التي أنت فيها في استخدام الفيديو؟	١٠٢٢	٥٣٢ ٥٢,٠٥٪	٤٩٠ ٤٧,٩٥٪	١,٧٢	غير دال
١٣	ما مدى تعاون إدارة الوسائل التعليمية (في إدارة التعليم) في إمداد المدرسة التي أنت فيها بأجهـزة الفيديـو؟	١٠٢٧	٥٤٦ ٥٣,١٦٪	٤٨١ ٤٦,٨٤٪	٤,١١	٠,٠٥

وجود فروق دالة إحصائيًا بين مدى تجاوب الطلاب للمواد التي تدرس عن طريق الفيديو، حيث يستجيب ٥١,٣٣٪ منهم للدرس بدرجة كبيرة مقابل ٤٨,٦٧٪ يستجيبون بدرجة صغيرة أو منعدمة. ونلاحظ أن أكثر من نصف العينة يرون تجاوب الطلاب للمواد التي تدرس عن طريق الفيديو.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ٧ الخاص بالصعوبات في الحصول على أشرطة فيديو تعليمية، فقد تبين أن هناك صعوبات بدرجة كبيرة، حيث أشار ٥٧,٤٧٪ بذلك مقابل ٤٢,٥٣٪ بعدم وجود صعوبات. وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ٨ الخاص بمدى كفاية الوقت المخصص لاستخدام الفيديو في الجدول الأسبوعي، فتبين أنه لا يوجد وقت كاف مخصص. فقد أشارت ٨١,٢٢٪ بعدم وجود وقت كاف مقابل ١٨,٧٨٪ قالوا بوجود الوقت الكافي. وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ٩ الخاص باهتمام إدارة المدرسة باستخدام الفيديو فأشارت النتائج إلى أن نسبة ٥٦,٥٣٪ أفادوا بوجود مثل هذا الاهتمام مقابل ٤٣,٤٧٪ أفادوا بوجوده بدرجة صغيرة أو منعدمة. وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ١٠ الخاص بمدى ملاءمة غرفة الصف لاستخدام الفيديو، فتبين أنها غير ملائمة، حيث أشار ٦٦,٦٠٪ بملاءمتها بدرجة صغيرة مقابل ٣٣,٤٠٪ بملاءمتها بدرجة كبيرة. وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ١١ الخاص بمدى جدوى استخدام المدرس لنظام الفيديو في التدريس، فتبين أن ٦٠,٣٩٪ من أفراد العينة أشاروا بجدواه بدرجة كبيرة مقابل ٣٩,٦١٪ بدرجة صغيرة أو منعدمة. وكانت الفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠٠١.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ١٢ الخاص بمدى تشجيع إدارة الوسائل التعليمية بإدارة التعليم للمدارس في استخدام نظام الفيديو، فتبين عدم وجود فروق بين من يشجع على استخدامها ومن لا يشجع على ذلك، حيث أفاد ٥٢,٠٥٪ بتشجيع استخدامها بدرجة كبيرة مقابل ٤٧,٩٥٪ بعدم تشجيعها.

أما فيما يتعلق بالسؤال رقم ١٣ الخاص بمدى تعاون إدارة الوسائل التعليمية في إدارة التعليم في إمداد المدارس بأجهزة الفيديو، فتبين أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين من قالوا بتعاون إدارة التعليم في إمداد المدرسة بأجهزة الفيديو (٥٣,١٦٪) ومن قالوا بعدم تعاونها (٤٦,٨٤٪).

وخلاصة ما يتضح من جدول رقم ٦ أن نتائج رأي المدرسين جاءت بالإيجاب بالنسبة لاهتمام إدارة المدرسة باستخدام نظام الفبديو في التدريس، وكذلك تعاون إدارة الوسائل التعليمية في إمداد المدارس بأجهزة الفيديو. حيث اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين من رأى من المدرسين توافر الجوانب السابقة ومن رأى عدم توافرها من المدرسين لصالح المجموعة الأولى.

وظهر من نتائج كا٢ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير لوجود صعوبات في الحصول على أشرطة، وإلى عدم كفاية ما خصص من زمن في الجدول الأسبوعي وعدم ملاءمة غرفة الصف لاستخدام الفيديو.

الأساليب التي تسهم في تطوير استخدام الفيديو

أما فيما يتعلق بالبعد الرابع والخاص بالأساليب التي تسهم في تطوير استخدام نظام الفيديو، فيتضح من جدول رقم ٧، وهو يمثل هذا البعد بأربعة بدائل، أن هناك حاجة لتنفيذ الاقتراحات الأربعة وإن كان الاقتراح الأكثر أهمية الذي يأتي في المقدمة (د)، ويقول ينبغي أن يكون في كل مدرسة متوسطة مكتبة جيدة تحتوي على أفلام فيديو مسجلة في شتى المواد.

جدول رقم ٧. متوسطات الترتيب للاقتراحات المفيدة لتطوير استخدام نظام الفيديو كما يراها المدرسون بالمدارس المتوسطة.

م	الاقتـراح	متوسط الترتيب	الترتيب طبقًا للأهمية
ا	ينبغي أن تخصص في كل مقرر دراسي مالا يقل عن خمس حصص للفيديـو التعليمي	٢,٠٤	٣
ب	ينبغي أن يخصص لكل مدرسة متوسطة مالا يقل عن ثلاثة أجهزة فيديو	٣,٠٧	٤
جـ	ينبغي أن تعقد دورات تدريبية قصيرة المدى (لمدة أسبوعين ـ خارج الدوام) في أساليب استخدام الفيديو التعليمي	٢,٩٠	٢
د	ينبغي أن يكون في كل مدرسة متوسطة مكتبة جيدة تحتوي على أفلام فيديو مسجلة في شتى المواد	٢,٨٨	١

ويأتي الاقتراح (ب) في نهاية القائمة من حيث الأهمية وهو الخاص بتوفير مالا يقل عن ثلاثة أجهزة فيديو لكل مدرسة.

اقتراحات أخرى

وبالرغم من أهمية الاقتراحات الأربعة السابقة بلا استثناء إلا أن هناك اقتراحات أخرى أبداها بعض المدرسين تظهر من جدول رقم ٨.

ويتضح من هذا الجدول أن الاقتراح الأكثر تكرارًا هو الاقتراح (٥) الخاص بأن تكون برامج الفيديو مرتبطة بالبيئة. فقد حصل على نسبة اتفاق بين المدرسين قدرها ١١,٩٪.

يأتي بعده الاقتراح الثالث الخاص بتعميم استخدام أشرطة الفيديو، وحصل على نسبة قدرها ٥٪ تقريبًا وحصل على النسبة نفسها تقريبًا الاقتراح (١٢) الخاص بتخفيف العبء على المدرسين ليتمكنوا من استخدام الفيديو.

وكذلك الاقتراح الخاص بتطبيق التجربة على بعض الطلاب الممتازين وحصل على نسبة ٤,٢٪.

ويظهر في الجدول عدد آخر من الاقتراحات التي يمكن الإفادة منها بالرغم من قلة اتفاق المدرسين حولها.

جدول رقم ٨. الاقتراحات التي يراها أفراد العينة وتكراراتها ونسبها المئوية.

م	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
١	استخدام الفيديو كعنصر مساعد لبعض المواد	١٦	١,٥
٢	بث تلفزيوني عام للبرامج التعليمية	٧	٠,٦
٣	تعميم استخدام أشرطة الفيديو	٥٤	٥
٤	تدريب الطلاب على استخدام الفيديو	١٨	١,٧
٥	أن يكون للفيديو (برامجه) المرتبطة بالبيئة	١٣٠	١١,٩
٦	أن يكون هناك تعاون بين المدارس في استخدام الفيديو	٣٥	٣,٣
٧	تسجيل بعض أفلام الفيديو عن طريق الطلاب	٢٥	٢,٣
٨	تطبيق التجربة على بعض الطلاب الممتازين	٤٦	٤,٢
٩	أن تبدأ التجربة في مدرسة واحدة قبل بدء التعميم	٣٩	٣,٦
١٠	التحفظ على استخدام الفيديو والاستعانة بوسائل أخرى	٨	٠,٧
١١	ترجمة الشرائط إن كانت أجنبية	٣٦	٣,٣
١٢	تخفيف العبء على المدرسين ليتمكنوا من استخدام الفيديو	٥٥	٥,١
١٣	التأكيد على أهمية تلك الوسيلة	٣	٠,٣
١٤	يجب التأكد من خلو الشرائط عما هو مخالف للدين	٣٢	٢,٩
١٥	أن يشترك مدرس كل مادة في إنتاج برامج تعليمية	٢	٠,٢
١٦	يجب عقد اجتماع دوري لمدرس كل مادة من قبل الإدارة	٨	٠,٧
١٧	أن يهتم بالمواد التي تحتاج إلى استخدام الفيديو فقط	١٠	٠,٩
١٨	أن يتم تسجيل جميع المقررات على أشرطة الفيديو	١٧	١,٦
١٩	أن يكون هناك لجنة لإنتاج البرامج	٢	٠,٢

م	الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
٢٠	إدخال مدى استخدام الفيديو التعليمي في درجات التقرير السنوي للمدرس	١	٠,١
٢١	وجود أماكن متعددة للعرض مع توافر الأجهزة اللازمة	٦	٠,٦
٢٢	وجوب أن تحتوي كل مدرسة على مكتبة لأشرطة الفيديو	٢	٠,٢
٢٣	أن تخصص حصص لعرض الفيديو ضمن الحصص الأسبوعية	٣٧	٣,٤
٢٤	وجود عنصر التشويق في برامج الفيديو	٢٩	٢,٧
٢٥	وجود دائرة مغلقة تتعامل مع كل المدارس	٤٢	٣,٩
٢٦	أن تكون الأشرطة متنوعة وحديثة	١٨	١,٧
٢٧	فتح باب إعارة الأشرطة للطلبة	٢٠	١,٨
٢٨	ترك الوسيلة المناسبة ليحددها المدرس بنفسه لإيصال المعلومة للطالب	٣٥	٣,٢
٢٩	عرض أفلام وثائقية وأفلام توعية وإرشاد	٣٠	٢,٨
٣٠	تطوير المنهج بما يتناسب مع الوسيلة الجديدة	٦	٠,٦
٣١	أن تتناسب الأفلام مع العمر العقلي للطلاب	٢٦	٢,٤
٣٢	أن تقوم إدارة الوسائل التعليمية بالإشراف على البرامج	٣٣	٣
٣٣	إمكانية أن يحل الفيديو محل الدروس الخصوصية	١	٠,١
٣٤	إشعار القائمين على التعليم بأهمية هذا الجهاز	٢٤	٢,٢
٣٥	إصدار كتيب شامل للتعريف بأهمية استخدام الوسائل التعليمية	٦	٠,٦
٣٦	تدريب المدرسين على إنتاج برامج الفيديو	٣	٠,٣
٣٧	مساهمة الجامعة والتلفزيون ووزارة الإعلام لما لها من خبرة طويلة	٦	٠,٦
٣٨	أن يكون هناك فني متخصص في صيانة وتشغيل الأجهزة وعمل المونتاج	١٨	١,٧
٣٩	أن يدرج ضمن تقويم الطالب درجات خاصة باستخدام الفيديو	١	٠,١
٤٠	أن يتوافر لكل مدرسة كاميرا فيديو	٣	٠,٣
٤١	يراعى أن يكون الصوت المسجل على الأشرطة باللغة العربية الفصحى	١	٠,١

الخلاصــــــــة

يظهر من النتائج السابقة ما يلي:

أولاً : من حيث مدى توافر الأجهزة والمواد التعليمية اللازمة وظروف الصيانة. أن أجهزة الفيديو متوافرة ٢١ ,٨٣٪ وكذلك أجهزة التلفزيون بنسبة ٦٣ ,٨٣٪. أما بالنسبة لأشرطـة الفيديو التعليمية فهي غير متـوافرة بنسبة ٥٥ ,٦٣٪ وكذلك عدم مناسبة المواد المسجلة على هذه الأشرطة للمقررات وبنسبة ٦ ,٦٦٪. وبالنسبة للصيانة فإن مجموعة كبيرة من أفراد العينة أشاروا إلى عدم وجود شخص متخصص للصيانة وبنسبة ٩٥, ٨٠٪. وأن معظم أفراد العينة ٧٩ ,٩١٪ يفضلون توافر نظام الفيديو عن طريق إدارة التعليم في حالة افتقار المدارس إلى نظام الفيديو وليس عن طريق جهات أخرى. وبذلك نكون قد أجبنا عن التساؤلات: الأول والثاني والثالث من تساؤلات مشكلة الدراسة أو كشفنا عن هدفها الأول.

ثانيًا: من حيث خبرات المدرسين في مجال استخدام الفيديو، أن أكثر من نصف أفراد العينة (٤١ , ٥٤٪) أشاروا إلى إتقانهم لتسجيل برنامج تلفزيوني إلى فيديو.

وقد جاءت النتائج بالسالب (لا) بالنسبة لخبرات أخرى مهمة كان ينبغي أن تكون متوافرة للمدرسين، أو متاحة لهم ليسهموا إيجابيًا في استخدام الفيديو. هذه الخبرات غير المتوافرة هي:

١ ـ الالتحاق بدورة تدريبية في مجال استخدام نظام الفيديو التعليمي.
٢ ـ دراسة مقررات تعليمية في استخدام نظام الفيديو التعليمي.
٣ ـ استطاعة إنتاج برامج للفيديو التعليمي.
٤ ـ إتقان نقل برنامج فيديو شريط صغير إلى شريط كبير.
٥ ـ الإسهام في إنتاج أشرطة تعليمية للفيديو.
٦ ـ كفاية الخبرات في استخدام الفيديو التعليمي.

أما بالنسبة لاستخدام آلة تصوير الفيديو فقد اتضح أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين من استجاب بنعم ومن استجاب بلا من المدرسين. وبذلك نكون قد أجبنا عن السؤال الرابع في مشكلة الدراسة أو كشفنا عن هدفها الثاني.

ثالثًا: معوقات استخدام نظام الفيديو: من أهم معوقات عدم استخدام نظام الفيديو في التعليم ما يلي:

١ ـ عدم إلمام نسبة كبيرة من المدرسين بتشغيل نظام الفيديو.
٢ ـ عدم توافر أشرطة فيديو تعليمية.
٣ ـ عدم ملاءمة غرف الصف لاستخدام نظام الفيديو.
٤ ـ عدم ملاءمة ما خصص من زمن في الجدول الأسبوعي لاستخدام نظام الفيديو.
٥ ـ عدم توافر الصيانة الدورية المنتظمة.
٦ ـ عدم توافر فني مختص يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.
٧ ـ عدم تناسب عدد الأجهزة مع حجم المدرسة.
٨ ـ عدم ارتباط البرامج المتوافرة بالبيئة المحلية.

وبذلك نكون قد أجبنا عن السؤالين الخامس والسادس لمشكلة الدراسة أو كشفنا عن هدفها الثالث.

رابعًا: وبالنسبة للأساليب التي تسهم في تطوير استخدام نظام الفيديو في التعليم فأهمها ما يلي:

١ ـ ينبغي أن يكون في كل مدرسة متوسطة مكتبة جيدة تحتوي على أفلام فيديو مسجلة في شتى المواد.

٢ ـ ينبغي أن تعقد دورات تدريبية قصيرة المدى (لمدة أسبوعين ـ خارج الدوام) في أساليب استخدام الفيديو التعليمي.

٣ ـ ينبغي أن يخصص في كل مقرر دراسي مالا يقل عن خمس حصص للفيديو التعليمي.

٤ ـ ينبغي أن يخصص لكل مدرسة متوسطة مالا يقل عن ثلاثة أجهزة فيديو.

وبذلك نكون قد أجبنا عن السؤال السابع والأخير من مشكلة الدراسة أو كشفنا عن هدفها الرابع.

التوصيـــات

أولاً: التوصيات الخاصة بتطوير استخدام نظام الفيديو في التعليم

ولكي تحقق أهم الأساليب التي تسهم في تطور استخدام نظام الفيديو في التعليم أهدافها يجب أن:

١ ـ يكون في كل مدرسة متوسطة مكتبة جيدة تحتوي على أفلام فيديو مسجلة في شتى المواد.

٢ ـ تعقد دورات تدريبية قصيرة المدى (لمدة أسبوعين ـ خارج الدوام) في أساليب استخدام نظام الفيديو التعليمي.

٣ ـ يخصص في كل مقرر دراسي مالا يقل عن خمس حصص لنظام الفيديو التعليمي.

٤ ـ يخصص لكل مدرسة متوسطة مالا يقل عن ثلاثة أجهزة فيديو وثلاثة أجهزة تلفزيون.

٥ ـ تكون برامج الفيديو مرتبطة بالبيئة.

٦ ـ تتوافر الصيانة المستمرة للأجهزة.

٧ ـ يتوافر فني مختص لكل مدرستين على الأقل.

٨ ـ يؤكد على المدرسين أهمية استخدام نظام الفيديو في التعليم.

٩ ـ تكون الفصول الدراسية ملائمة لعملية استخدام نظام الفيديو في التعليم.

ثانيًا: التوصيات بالدراسات والأبحاث

يوصي الباحث بإجراء مزيد من البحوث والدراسات عن مدى استخدام نظام الفيديو للمرحلة الثانوية للبنين والبنات.

المـراجــــــع

[١] عبدالدائم، عبدالله. *الثورة التكنولوجية في التربية العربية*. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١م.

[٢] Schwier, R. *Interactive Video*. Englewood Cliffs, New Jersey: Publications, Educational Technology 1987.

[٣] Gayeski, D.M. "Why Information Technologies Fail." *Educational Technology* (Feb. 1989).

[٤] Smith, C.B., and G.M. Ingersoll. "Audio Visual Materials in U.S. Schools, 36-38, National Survey on Availability and Use." *Educational Technology*, 24, No. 9 (1984).

[٥] الحاج عيسى، مصباح، وسعاد الفريح. «استخدام نظام الفيديو في التعليم بمدارس الكويت.» *المجلة التربوية*، كلية التربية ـ جامعة الكويت، م٢، ع٥ (يونيو ١٩٨٥م).

[٦] الحديدي، منى سعيد، وسلوى إمام علي. *الفيديو كاسيت أنماط مشاهدته وتأثيراته، دراسة ميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٥م.

[٧] القلا، فخر الدين. «دراسة ميدانية لاستخدام الفيديو في القطر العربي السوري.» *مجلة المعلم العربي*، ع٢ (١٩٨٣م)، ص ص ٣٤ـ٤٥.

[٨] Spitzer, D. R., J. Bauwens, and S. Quast. "Extending Education, Using Video." *Educational Technology* (May 1989).

[٩] الطوبجي، حسين حمدي. «الفيديو وتكنولوجيا التعليم.» *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الكويت، م٥، ع ١٠ (١٩٨٢م).

[١٠] المنشيء، أنيسة. «استخدام الفيديو في تطوير إعداد المعلمين.» *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الكويت، م٥، ع ١٠ (١٩٨٢م).

[١١] الكلوب، بشير عبدالرحيم. *الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها*. ط ٢. بيروت: دار إحياء العلوم، ١٩٨٦م.

[١٢] الكلوب، بشير عبدالرحيم. *التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم*. ط١. عمان: دار الشروق، ١٩٨٨م.

[١٣] حيدر، جعفر موسى. «استخدام الفيديو في تدريب أساتذة الجامعة أثناء الخدمة، تجربة كلية التربية بجامعة البصرة.» *مجلة تكنولوجيا التعليم*، الكويت، م ٥، ع ١٠ (١٩٨٢م).

[١٤] Ellet, L. E., and E. P. Smith. "Improving Performance of Classroom Teachers Through Videotaping and Self-Evaluation." "*Av Communication Review*." 23, No. 3 (Fall 1975).

[١٥] Goldsmid, B. "English by Radio and Television." *Media in Education and Development*." 17, No. 2 (June 1984).

[١٦] Bellamy, R., H. Whitaker, and B. White. "Teacher Attitudes Toward Non-Print Media." Frankfort: Kentucky State Department of Education, 1978 (Eric Document Reproduction Service No. Ed. 174-197).

[١٧] Gillet, M. *Educational Technology: Toward Demystification*. Scarborugh, Ontario: Prentice-Hall of Canada, 1973.

[١٨] Seidman, S.A., "The Relationship between Teacher Burnout and Media Utilization." Paper presented at the annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology, Anaheim, 1985 (Eric Document Reproduction Service No. Ed. 256334).

[١٩] بونوفل، جاسم سالم. «تقويم تدريس مادة الجغرافيا في المدارس الثانوية بنين وبنات بدولة البحرين.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ.

[٢٠] كردي، محمد صالح. «مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة للبنين في المملكة العربية السعودية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٣هـ.

The Extent of Video System Utilization in Education at the Intermediate Schools of Riyadh City

Saleh Mubarak Al-Debassi
Assistant Professor, Instructional & Educational Techn. Department and Director of Educational Research Center, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study aimed at recognizing to what extent the video system and its usage are available for teaching. It aimed also at recognizing the obstacles that hindered the proper utility of the video system, and at investigating to what extent the classroom is adequate for using the video system and the extent of providing regular maintenance to the video system.

This study was conducted to include all intermediate school teachers in Riyadh city in A.H. 1409-1410. Questionnaire copies (1812 copies) were distributed and 1088 copies were received which represent 60.44% of the total copies.

Results of this study indicated that video and T.V. equipment are available. This study revealed some obstacles that hindered the use of video systems for teaching. These obstacles are as follows:

1. A high percentage of teachers are not acquainted with operating the video system.
2. Educational video tapes are not available.
3. Classrooms are not adequate for using video systems.
4. Time specified in school schedules for video systems is not enough.
5. Systematic and regular maintenance is not available.
6. Professional technicians who could work as a reference are not available.

The study suggested some recommendation which were based on the study results.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٢٣٥-٢٦٤، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

اتجاه طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط نحو الرياضيات في ضوء مؤهل مدرسيهم وخبرتهم

إبراهيـم عبدالوهـاب البابطيـن

أستاذ مساعد، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الاتجاه نحو الرياضيات، وكذلك دراسة العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط ومؤهل مدرسيهم وخبرتهم، وأيضًا معرفة أثر التفاعل بين المؤهل والخبرة للمدرسين على الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط. يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ هل توجد فروق دالة بين طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الاتجاه نحو الرياضيات؟

٢ ـ هل يختلف الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف مؤهل مدرسيهم (تربوي ـ غير تربوي)؟

٣ ـ هل يختلف الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف سنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم (٦ سنوات فأقل ـ أكثر من ٦ سنوات)؟

٤ ـ هل هناك تفاعل بين المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي الرياضيات؟ وهل هذا التفاعل يؤثر على الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات؟

وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٤٧٧ طالبًا وطالبة في الصف الثالث المتوسط من طلاب منطقة الرياض.

وقام الباحث بتصميم أداة الدراسة وهي مقياس اتجاه نحو الرياضيات مكون من ٣٠ فقرة، وتكون الإجابة عنها بموافق جدًا ـ وموافق لحد ما ـ لا أوافق أبدًا. والدرجة الكلية ٦٠ درجة موزعة على ثلاثة أبعاد.

وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب.

٢ ـ متوسطات درجات اتجاه الطلاب والطالبات الذين يدرّسون لهم مدرسون مؤهلون تربويًا، أعلى من متوسطات درجات الطلاب الذين يدرس لهم مدرسون غير مؤهلين تربويًا.

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات تعزى لسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم.

٤ ـ إن لتفاعل المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس للمدرسين الذين يقومون بتدريس الطلاب والطالبات أثرًا على الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلابهم.

مدخل نظري للدراسة

يتميز عصرنا هذا بالتقدم العلمي والتكنولوجي في شتى مجالات الحياة اليومية. ونتيجة لهذا التقدم العلمي والتقني نجد أن اهتمام غالبية الدول أخذ يتزايد نحو تدريس المواد العلمية في المدارس لما لهذه المواد من أثر بالغ الأهمية في هذا التطور والتقدم حيث إنها هي المحور الأساسي الذي تدور حوله عجلة التقدم العلمي والتكنولوجي والصناعي.

والرياضيات هي العامل المهم لهذه المواد العلمية والأداة الأكثر استخداما فيها. ولقد أوضح هويز «لقد أسهمت الرياضيات، كمادة وطريقة عبر تاريخها الطويل الذي يزيد على أكثر من خمسة آلاف عام إسهامًا مؤثرًا في تقدم العلوم والصناعات» [١، ص٤٣]. وعلى هذا الأساس ينبغي على الإنسان الإلمام بها واستيعابها بالطريقة السليمة لكي يتمكن من مواجهة ومواكبة ما يحدث في هذا العصر من تطور اجتماعي واقتصادي وتقدم علمي وتقني.

إن تعلم الرياضيات لم يعد غاية في حد ذاته، ولم يعد الغرض منها تنمية المهارات الحسابية وحل المشكلات والمسائل المجردة إنما هي وسيلة فعالة في تنمية المهارات الفكرية أكثر من مجرد إظهار شفهي لها [٢، ص٢٢]. فهي كذلك تدرس كأداة معينة للعمل والمعيشة وذلك لكون الأساليب الرياضية أداة ضرورية ولازمة لأي مواطن، ليستعين بها على فهم وتيسير الكثير من مشكلات الحياة العملية التي يواجهها في المجتمع الحاضر الذي تلعب فيه الرياضيات دورًا أساسيًا [٣، ص٢٢٢].

ومن كل ما تقدم يتبين لنا أهمية الرياضيات والحاجة إليها بين العلوم الأخرى، وفي الحياة اليومية ومجالاتها الاقتصادية والاجتماعية وغيرها. لذا يجب أن تحظى باهتمام أكثر وعناية أدق من جانب الطالب بصورة خاصة. إلا أن نظرة الخوف والكره للرياضيات وعدم الاهتمام والإحساس بقيمتها واضحة ليس عند طلابنا في العالم العربي فقط بل لدي نسبة كبيرة من الطلاب في جميع دول العالم كما أوضحت كثير من البحوث والدراسات التي تمت حول الاتجاهات والميول نحو الرياضيات لدى الطلاب. ومنها دراسة ويلسون وآخرين: «إن الخوف من الرياضيات أصبح منتشرًا الآن بشكل أوسع من ذي قبل لدى طلاب المدارس، وإن نسبة كبيرة من الطلاب لا يحبون الرياضيات ولا يتحمسون لدراستها بل يكرهونها، ويمكن ملاحظة ذلك خلال الشعور الذي قد يبديه هؤلاء الطلاب حينما يواجهون بمشكلة حسابية أو رياضية بسيطة» [٤، ص٣٧].

إن تحقيق تعلم الرياضيات يتأثر بعدة عوامل وهي المنهج والمعلم وطريقته في تدريسها والوسائل التعليمية التي يستخدمها... وغيرها. ولكن مهما بذل من جهد في تحسينها وتطويرها، فإن هذه الجهود سوف لا يكون لها تأثير إلا قليلاً على تعلم الرياضيات ما لم يكن هناك اتجاه إيجابي نحوها لدى الطلاب كما يرى كثير من التربويين الرياضيين والمتخصصين في علم النفس. وقد أثبتت أيضًا كثير من البحوث والدراسات أن نجاح الطالب وفشله في مادة الرياضيات يعتمد على ما يمتلكه هذا الطالب من اتجاه نحوها، حيث أوضح شكري في دراسته «أن الطلاب ذوي الاتجاه الموجب نحو الرياضيات يرتفع تحصيلهم فيها والعكس صحيح» [٤، ص٦٨]. ولذا يجب العمل على تعزيز وتقوية الاتجاه الموجب لدى الطلاب وتغيير الاتجاه السالب لديهم، ويبدو أن هذا صحيح إلى حد كبير. فالاتجاهات تشكل بُعدًا مهمًا في شخصية الأفراد وهي ناتج انفعالي ثانوي لخبرات الفرد، ولها أصولها في حواسه الداخلية وعاداته المكتسبة والمؤثرات البيئية التي تحيط به. وعلى الرغم من أن الاتجاهات جزء من شخصية الفرد إلا أنها تتأثر باتجاهات وسلوك الجماعة أو الجماعات التي يتصل بها. ويمكن أن تحدث الاتجاهات تأثيرًا فعالاً على الفرد لأنها مسببات للسلوك ونواتج له أيضًا، وهي أمور شخصية تتعلق بمشاعر الشخص المرتبطة بخبراته الفردية، وتمثل طريقة إحساسه عندما يفكر أو يتكلم أو يعمل في أي موقف [٥، ص٣٤١].

وترتبط الاتجاهات عادة بما يحبه الفرد ويرضاه أو العكس أي بما يكرهه ويأنف منه. ومن هنا فإنه يمكن أن نقول إن الاتجاهات تحتوي على بعد انفعالي [٦، ص٤١]. لذلك فالآثار الانفعالية لأنواع معينة من الخبرات تعتبر إحدى مصادر تكوين الاتجاهات وتنميتها، فالتلميذ إذا مرّ بخبرات ومواقف تحقق له إشباعات معينة وشعر من خلالها بالارتياح والرضا أو البهجة والسرور فإنه ينمي اتجاهات إيجابية نحو محتوى هذه الخبرات أو نحو جوانب معينة منها. في حين أنه إذا كان الأثر الانفعالي الذي خلفته الخبرة في نفس التلميذ على العكس من ذلك فإنه ينمي اتجاهات سلبية نحو محتوى هذه الخبرات [٧، ص٢١].

وللاتجاهات ثلاثة جوانب مهمة: أولها الجانب المعرفي، وثانيها الجانب السلوكي، وثالثها الجانب العاطفي حيث تشير إلى المعرفة والسلوك والوجدان [٨، ص٥].

وتقع الاتجاهات دائمًا بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب هما التأييد المطلق والمعارضة المطلقة، وكما إنها مكتسبة ومتعلّمة وليست وراثية أو ولادية، فإنها أيضًا لا تتكون من فراغ، ولكنها تتضمن دائمًا علاقة بين الفرد وموضوع من موضوعات البيئة [٧ ص ص٢٠-٢١].

تتغير وتنمو الاتجاهات خلال العمل التربوي، والإسهام في هذه العملية جزء مهم من عمل المعلمين مثلما هو من عمل الآباء. ومن المهم لكل فرد مهتم بالعمل التربوي أن يعرف شيئًا عن الكيفية التي يمكن بها تعديل الاتجاهات. وتلقي هذه المعرفة ضوءًا أيضًا على الطرائق التي يمكن بها غرسها. وغالبًا ما تكون دراسة تغير اتجاه ما أكثر سهولة من نموه الأصلي [٩، ص١٤].

ولقد تبين أن من أهم العوامل التي تلعب دورًا مهمًا في تكون وتغيّر الاتجاهات نحو المواد فهو المعلم بما يؤثر به خلال البيئة الصفية أي أن للمعلمين أثرًا في تكوين اتجاهات تلاميذهم وتغييرها. كما أوضح بيجز أن اتجاهات التلاميذ تجاه الرياضيات تعتمد اعتمادًا كبيرًا على المعلم وعلى تنظيم العملية التربوية داخل حجرة الدراسة، وأوضح أن استبدال

(تغيير) المعلم مع نفس مجموعة التلاميذ يؤدي إلى تغير في اتجاهات نحو المادة [٧، ص٢١].

ولما كان الاتجاه نحو الرياضيات يلعب دورًا أساسيًّا في مجال تعلم الرياضيات كما أوضحته دراسات كثيرة منها دراسة هالا دينا وآخرين فإن الاتجاه الموجب نحو الرياضيات ذو قيمة وأهمية للأسباب التالية :

ا - يعتبر الاتجاه الموجب بحد ذاته محصلة مهمة من نتاج (المخرجات) العملية التعليمية .

ب - إن العلاقة بين الاتجاه والتحصيل غالبًا ما تكون إيجابية إلا في حالات نادرة .

جـ - إن الاتجاه الموجب نحو الرياضيات يسهم في زيادة الميل نحو دراسة مواد الرياضيات في المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية ، ومن المحتمل أيضًا أن يسهم في اختيار حقل الرياضيات والمهن التي لها علاقة بالرياضيات [١٠، ص٢٠] .

لذلك فإن دراسة اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات تحظى باهتمام الباحثين في جميع دول العالم عامة والدول المتقدمة خاصة ، وبالرغم من ذلك فإنه لا يزال من الموضوعات المهمة في مجال تعليم الرياضيات .

أهميـة الدراســة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ما يأتي :

أهمية التعرف على اتجاهات الطلاب والطالبات نحو الرياضيات ، لأنها تلعب دورًا مهمًا في نجاح الطالب وفشله في مادة الرياضيات ، كذلك إنها تمثل عاملاً مؤثرًا على تحصيلهم فيها . كما أوضح إيكن وآخرون إلى «أن الاتجاه نحو الرياضيات يعتبر عاملاً من عوامل التنبؤ في التحصيل فيها» [١١، ص٢٣] .

والمحاولة لإبراز العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات وبين المؤهل والخبرة لمدرسيهم ، لأن الاتجاهات لا تكون ثابتة وتتأثر بعدة عوامل أهمها نوعية

المعلم، كما أثبتت عدّة دراسات أن اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات تعتمد على نوعية المعلّم وتغيير المعلم يؤدي إلى تغيّر في اتجاهاتهم. لذا سيقوم الباحث بمحاولة استيضاح العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات وبين المؤهل والخبرة لمدرسيهم في البيئة السعودية.

وتتجلى أهمية هذه الدراسة أيضًا فيما ستقدمه من توصيات بشأن تحسين اتجاهات الطلاب والطالبات نحو الرياضيات. وبالإضافة إلى ذلك فإن أهمية هذه الدراسة الحالية تكمن في أهمية دراسة الاتجاهات نحو الرياضيات في المرحلة المتوسطة، لأن الاتجاه نحو الرياضيات ينمو ويتطور في هذه المرحلة، كما أشار ميلر في دراسته ١٩٨٦م لمعرفة اتجاه طلاب الصف الثاني الثانوي، حيث تبين له أن الغالبية العظمى من عينة المفحوصين أشاروا إلى أن المرحلة المتوسطة هي مرحلة نمو واكتشاف الاتجاه نحو الرياضيات [١٢، ص٣٦٩١].

الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاه نحو الرياضيات ومعظم هذه الدراسات أجريت في بيئات أجنبية، والقليل منها تم إجراؤه في البيئة العربية حسب علم الباحث. وسيقوم الباحث بعرض بعض من هذه الدراسات التي تم الاطلاع عليها وأجريت في الفترة ١٩٨٠م فما بعد.

١ ـ دراسة الشناوي (١٩٨٩م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٤٢٦ طالبًا وطالبة من طلاب الثانوية العامة بغرض دراسة نوع العلاقة بين الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات، كذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين البنين والبنات في الدافع للإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات. ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الدافع للإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات لدى أفراد العينة. كما أوضحت أيضًا أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من البنين والبنات في الدافع للإنجاز، وكذلك في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح البنين في الحالتين [١٣ ص ص٢٥٣-٢٨١].

٢ ـ دراسة الشناوي (١٩٨٨م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٩٠ طالبًا وطالبة، تخصص الرياضيات بكلية التربية ـ جامعة الزقازيق بغرض معرفة اتجاهات الطلاب والطالبات نحو الرياضيات، ودراسة العلاقة بين اتجاهاتهم والسمات الشخصية لهؤلاء الطلاب والطالبات ممثلة في أربع سمات وهي السيطرة والمسؤولية، والاتزان الانفعالي، والاجتماعية. وتبين من نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كل من الطلاب والطالبات والاتجاه نحو الرياضيات. وكذلك أظهرت الدراسة أنه توجد علاقة سالبة بين درجات الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات ودرجاتهم في سمة السيطرة، بينما توجد علاقة موجبة بين درجات الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات ودرجاتهم في السمات الثلاث الأخرى (المسؤولية، الاتزان، الاجتماعية) [١٤، ص ص١٣٧ـ١٥٥].

٣ ـ دراسة شكري، سيد أحمد (١٩٨٦م)

أجريت هذه الدراسة على عينة من ٦٠٦ تلاميذ من الصف الأول الثانوي القطريين بغرض التعرّف على اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات، وكذلك دراسة علاقة هذه الاتجاهات بكل من تحصيلهم في الرياضيات، ومستويات ذكائهم العام، ورغباتهم في اختيار نوع التخصص الذي يرغبون في مواصلة دراستهم للمرحلة الثانوية. وتبين من نتائج هذه الدراسة أن العلاقة بين اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات والتحصيل فيها علاقة موجبة وقوية، وكذلك تبين من النتائج أن العلاقة بين اتجاهات التلاميذ نحو الرياضيات وبين ذكائهم علاقة موجبة إلا أنها ليست قوية. وأيضًا أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الرياضيات قد اختاروا التخصص العلمي بينما التلاميذ ذوو الاتجاهات السالبة نحو الرياضيات اختاروا التخصص الأدبي لمواصلة دراستهم الثانوية [٤، ص ص٤٥ـ٦٩].

٤ ـ دراسة ميلر Miller (١٩٨٦م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٣٢٩ طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي بغرض تقويم اتجاه الطلاب نحو الرياضيات. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن

اتجاه الطلاب نحو الرياضيات يعتبر محايدًا ويميل إلى عدم حب مادة الرياضيات. وأوضحت أيضًا أن الاتجاه نحو الرياضيات ينمو ويتطور في المرحلة المتوسطة، كما أشار إلى ذلك أغلبية الطلاب المفحوصين [١٢، ص٣٦٩١].

٥ ـ دراسة جولدستين Goldstein (١٩٨٤م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٥٠ طالبًا و٥٠ طالبة من طلاب الصف الثامن للمرحلة المتوسطة بغرض تحليل البنية للاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب العينة ومحاولة توضيح وجود الاستقلال للمكونات التقليدية الثلاثة للاتجاه، وهي المكونات الانفعالية والسلوكية والمعرفية. واستخدم كل من التحليل العاملي factor analysis والمقياس المتعدد الأبعاد multidimensions scaling لأجل المعالجة الإحصائية لهذه الدراسة. لقد أكدت نتائج هذه الدراسة بواسطة التحليل العاملي وجود ثلاثة مركبات أو عناصر للاتجاه نحو الرياضيات. وكذلك المقياس المتعدد الأبعاد أوجد ثلاثة جوانب قابلة للتفسير لكلا الجنسين [١٥ ص١٠٧].

٦ ـ دراسة أيكن Aiken (١٩٨٣م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٥٠ طالبًا و ٥٠ طالبة لكل صف من الصفوف السادس والسابع والثامن في إيران، وكان الهدف معرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات البنين ودرجات البنات في الاتجاه نحو الرياضيات وكذلك الاتجاه نحو العلوم. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات البنين والبنات في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح البنين. أما بالنسبة للاتجاه نحو العلوم فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات البنين ودرجات البنات في الاتجاه نحو العلوم [١٦، ص ص٢٩٩ـ٣٣٤].

٧ ـ دراسة الحسيني وآخرين (١٩٨٣م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٥٥٩ طالبًا وطالبة للصف الثالث المتوسط في العراق بغرض مقارنة الاتجاه نحو الرياضيات لدى أفراد العينة حسب الجنس والمؤهل

لمدرسي أفراد العينة وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي أفراد العينة. أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات تعود للجنس ولا للمؤهل (تربوي - غير تربوي) لمدرسي أفراد العينة، ولكن تبين أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات يعود لسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي أفراد العينة وكان التفوق لصالح أصحاب الخبرة الطويلة [١٧، ص ص٢٠-٢٧].

٨ - دراسة سويتز وآخرين .Swetz et al (١٩٨٣م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ١٨٢٥ طالبًا وطالبة في عمر ١٣ سنة، كان الهدف لهذه الدراسة معرفة هل يختلف الاتجاه نحو الرياضيات وأيضًا الاتجاه نحو التعلم المدرسي لدى الطلاب باختلاف الجنس والحالة الاجتماعية للطلاب. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الاتجاه نحو الرياضيات يعود للجنس أو الحالة الاجتماعية للطلاب، كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الاتجاه نحو التعلم المدرسي يعود للجنس أو الحالة الاجتماعية للطلاب [١٨، ص ص٣٩٤-٤٠٢].

٩ - دراسة هالادينا وآخرين .Haladyna et al (١٩٨٣م)

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من ٢٠٠٠ طالب وطالبة من طلاب الصفوف الرابع والسابع والتاسع وكان الغرض منها معرفة العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات وبين كل عامل من العوامل التالية (دافعية الطالب، ونوعية المعلم، والمناخ الدراسي للصف، وإدارة الصف وتنظيمه). وتبين من نتائج هذه الدراسة أن كل عامل من العوامل السابقة ذو تأثير كبير على الاتجاه نحو الرياضيات بالنسبة لطلاب الصفين السابع والتاسع. أما بالنسبة لطلاب الصف الرابع فكان أثرها أقل على الاتجاه نحو الرياضيات [١٩، ص ص١٩-٢٩].

١٠ - دراسة عبدالسلام وآخرين (١٩٨٢م)

أجريت هذه الدراسة على عينة من ٦٥٧ طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية من مدارس مكة المكرمة، وجدة، والطائف بالمملكة العربية السعودية، وكان الهدف

منها دراسة نوع العلاقة بين الاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل لدى أفراد العينة، وكذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين اتجاهاتهم نحو الرياضيات الحديثة والتقليدية، وأيضًا لمعرفة الشكل الذي يتخذه الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية. ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة عالية بين الاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل فيها لدى أفراد العينة، كما أوضحت أيضًا أن متوسطات درجات الاتجاه للمقياس ككل، وبالإضافة إلى جميع الأبعاد، ذات قيمة أعلى عند الطلاب الذين يدرسون الرياضيات التقليدية من أقرانهم الذين يدرسون الرياضيات المعاصرة وهذا يتجلى بوضوح عند المقياس ككل، وكذلك بالنسبة للأبعاد التالية: بعد الاتجاه نحو الاستمتاع نحو المادة، وبعد الاتجاه نحو قيمة المادة، وبعد الاتجاه نحو تعلم المادة. وأيضًا تبين أن المتوسطات بصفة عامة تأخذ في الزيادة من الصف الأول إلى الصف الثالث [٧، ص ص١٠، ٢٨ ـ ٣٣].

لقد أظهرت أغلبية الدراسات السابقة التي استطاع الباحث الحصول عليها الاهتمام بدراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات في مراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وكما أظهرت بعضها اهتمامًا بدراسة بعض العوامل المؤثرة على الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات. أجريت هذه الدراسات على مجتمعات مختلفة، وكذلك على عينات متباينة في الحجم حيث جميعها مناسبة ما عدا اثنين منها قليلة. واستخدمت في هذه الدراسات أداة واحدة وهي مقياس الاتجاه نحو الرياضيات وبصورته البسيطة، حيث إن جميع الدراسات قد أخذت بالدرجة الكلية للاتجاه نحو الرياضيات دون اعتبار للجوانب أو الأبعاد المكونة للاتجاه نحو الرياضيات (الاستمتاع، والطبيعة، والقيمة والأهمية) كل بعد على حدة، ما عدا واحدًا منها.

وكذلك أن الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها جميعها لم تظهر اهتمامًا كبيراً بدراسة علاقة كفاءة المؤهل والخبرة لمدرسي الرياضيات مع اتجاه طلابهم نحو الرياضيات، ما عدا دراسة واحدة أجريت في بيئة غير البيئة السعودية، لذا فنحن بحاجة إلى الكثير من هذا النوع من الدراسات، فعليه قام الباحث بدراسة واستقصاء هذه العلاقة في البيئة السعودية، ومن هنا يمكن أن تنبثق مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - هل توجد فروق دالة بين طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الاتجاه نحو الرياضيات؟

٢ - هل يختلف الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف مؤهل مدرسيهم (تربوي - غير تربوي)؟

٣ - هل يختلف الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف سنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم (٦ سنوات فأقل - أكثر من ٦ سنوات)؟

٤ - هل هناك تفاعل بين المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي الرياضيات؟ وهل هذا التفاعل يؤثر على الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات؟

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية التعرف على ما يلي:

١ - الفروق بين طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الاتجاه نحو الرياضيات.

٢ - نوع الاتجاه نحو الرياضيات لدى أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات التالية:

ا - مؤهل مدرسي الرياضيات الذين يقومون بتدريس أفراد العينة حاليًا (تربوي - غير تربوي).

ب - سنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي الرياضيات الذين يقومون بتدريس أفراد العينة حاليًا.

٣ - دراسة ما قد يكون هناك من تفاعل بين المؤهل والخبرة، وأثر ذلك على الاتجاه نحو الرياضيات لدى أفراد العينة.

فرضيات الدراسة

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الاتجاه نحو الرياضيات.

٢ - لا تختلف درجة الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف مؤهل مدرسيهم لمادة الرياضيات (تربوي - غير تربوي).

٣ ـ لا تختلف درجة الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط باختلاف سنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم في مادة الرياضيات (٦ سنوات فأقل ـ أكثر من ٦ سنوات).

٤ ـ لا تختلف درجات الاتجاه نحو الرياضيات بتفاعل المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم في مادة الرياضيات.

حدود الدراسة

يقتصر إجراء هذه الدراسة على:

١ ـ طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط.

٢ ـ بعض المدارس المتوسطة التابعة لإدارة تعليم منطقة الرياض للبنين ولإدارة تعليم منطقة الرياض للبنات.

٣ ـ تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤١٠هـ.

٤ ـ مدرسي الرياضيات الصف الثالث المتوسط.

مصطلحات الدراسة

الاتجاه

هناك تعاريف متعددة للاتجاه: فيعرفه ألبورت Allport على أنه حالة استعداد أو تهيؤ عقلي، تنظم عن طريق الخبرة وتؤثر تأثيراً موجهًا أو ديناميًا عن استجابات الفرد لجميع الموضوعات والمواقف المرتبطة بها [٢٠، ص٣٠٥]. ويعرف صالح الاتجاه بأنه «مجموع استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع اجتماعي معين» [٢١، ص٧٤]. أما راجح فقد عرفه بأنه «استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبيًا يميل بالفرد إلى موضوعات معينة فيجعله يقبل عليها ويحبذها أو يرحب بها ويحبها أو يميل عنها ويكرهها» [٢٢، ص١١٣]. ويعرفه عاقل على أنه «الاتجاه هو نزعة الإنسان للاستجابة إلى حادث معين أو فكرة معينة بطريقة محددة سلفًا والاتجاهات قد تكون إيجابية أو سلبية» [٢٣، ص١٨]. ويعرف مخيمر ورزق الاتجاه بأنه «الاتجاه هو ميل مؤيد أو مناهض إزاء موضوع أو موضوعات معينة والموضوعات هي أشخاص أو فئات اجتماعية أو أشياء مادية» [٢٤، ص١٤٧].

يمكن أن نلخص من التعريفات السابقة التعريف الإجرائي للاتجاه خلال الدراسة الحالية كالتالي: إن الاتجاه هو استعداد عقلي لدى الفرد للاستجابة إلى موضوع أو موضوعات معينة بالقبول أو الرفض ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص لاستجابته لفقرات المقياس الخاص به.

المرحلة المتوسطة

هي المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الثانوية، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات.

المدرس المؤهل تربويًا

كل مدرس ـ أو مدرسة ـ تم تدريبه لاكتساب الجانب المهني أثناء الإعداد أو أثناء الخدمة.

المدرس غير المؤهل تربويًا

كل مدرس ـ أو مدرسة ـ لم يتم تدريبه لاكتساب الجانب المهني لا أثناء الإعداد ولا أثناء الخدمة.

الخبرة القصيرة

يقصد بها مدة الخبرة التدريسية التي تزيد على ست سنوات في مهنة التدريس.

الخبرة الطويلة

يقصد بها مدة الخبرة التدريسية التي تزيد على ست سنوات في مهنة التدريس.

عينة الدراسة

قام الباحث بتحديد مدارس المرحلة المتوسطة التابعة لمركزي التوجيه التربوي بشمال وشرق الرياض للبنين، ولمركز التوجيه التربوي بشرق الرياض للبنات. حيث تم التحديد

بصورة مقصودة، وذلك لوقوع هذه المراكز في نفس الموقع الجغرافي لمدينة الرياض إلى حد ما. وبالطريقة العشوائية تم اختيار ١٣ مدرسة متوسطة للبنين من مركزي التوجيه التربوي بشرق الرياض وشمالها، و١٣ مدرسة متوسطة للبنات من مركز التوجيه التربوي بشرق الرياض. وحيث إن جميع المدارس المشمولة بالدراسة فيها أكثر من فصل دراسي واحد، فإن الباحث قام باختيار تلاميذ فصل دراسي بطريقة عشوائية، وكذلك مدرسيهم، من بين فصول الصف الثالث المتوسط في كل مدرسة وقع عليها الاختيار.

وبذلك فقد بلغت عينة البنين ٣١٥؛ أما بالنسبة لعينة البنات فقد بلغت العينة ٣٠٠. وقد بلغ حجم العينة الكلية ٦١٥ طالبًا وطالبة، وتم استبعاد حالات الغياب والاستمارات الناقصة وحالات إعادة العام ليبقى حجم العينة ٤٧٧ طالبًا وطالبة. ويرى الباحث أن العينة من بيئة متقاربة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، نظرًا لموقع المدارس المشمولة في هذه الدراسة قريبة من بعضها البعض، ومتوسط أعمار الطلاب والطالبات الزمنية بالنسبة للبنين ١٤,٧٣، والبنات ١٤,٦٧، وعلى هذا يمكن القول إن اختيار البنات والبنين كان متكافئًا تقريبًا.

أداة الدراسة

لقد استُخدم في هذه الدراسة الحالية مقياس من إعداد الباحث وتصميمه لغرض التعرف على اتجاه طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط نحو الرياضيات. ويعتمد هذا المقياس على طريقة ليكارت من ثلاثة مستويات هي: موافق جدًّا ـ موافق لحد ما ـ لا أوافق أبدًا. حيث يطلب من المفحوص أن يحدد الإجابة عن كل فقرة من الفقرات التي يتضمنها المقياس بوضع علامة على أحد المستويات الثلاثة السابقة. ويتكون هذا المقياس من ٣٠ فقرة الملحق موزعة على ثلاثة أبعاد بالتساوي، وهي كما يلي:

بُعد الاستمتاع بالمادة وتعكسه الفقرات التالية: ٢، ٣، ٤، ٧، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٩.

بُعد طبيعة المادة وتعكسه الفقرات التالية: ١، ٨، ١٢، ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٢٨.

بُعد قيمة المادة وأهميتها وتعكسه الفقرات التالية: ٥، ٦، ٩، ١٥، ١٧، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣٠.

وقد تمت صياغة فقرات الأبعاد الثلاثة لهذا المقياس بعد الاطلاع على دراسات كل من [٤، ص٨٣؛ ٧، ص ص ٤٦ - ٤٨؛ ١٧، ص ٢٧] وبعض الدراسات الأجنبية [٢٥، ص ٤٧٧؛ ١٦، ص٢٣١؛ ٢٦ص، ٧٥٢]. وقد روعي في صياغة بنود هذه الأبعاد السهولة والوضوح بالنسبة للفقرات المستخدمة وأن تكون ملائمة للطلاب في مثل هذه المرحلة. وكل الفقرات الواردة في هذا المقياس إيجابية حيث ترتيبها تنازليًا كالتالي: درجتان لموافق جدًا، ودرجة واحدة لموافق لحد ما، ولا تعطى درجة لـ: لا أوافق أبدًا (أي درجة صفر).

صدق المقياس

لقد تم التحقق من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكِّمين ممن لهم خبرة في مجال القياس والاختبارات في قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمعاونة سيد زيدان وزكريا الشربيني لتحديد ملاءمة كل فقرة لقياس الاتجاه نحو الرياضيات، وكذلك التأكد من أن كل فقرة تنتمي إلى أحد الأبعاد الثلاثة التي تضمنها المقياس. وبعد جمعه من المحكمين تبينً أن نسبة الاتفاق بينهم ٨٩٪ إلى ٩٤٪ على كل فقرة من فقرات المقياس.

ثبات المقياس

لغرض التعرف على ثبات المقياس قام الباحث بالتطبيق على عينة حجمها ٤٧٧ من طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة باستخدام طريقتين هما:

الطريقة الأولى: طريقة معامل ألفا باستخدام طريقة Cronbach، وقد وجد أن معامل ثبات المقياس كما موضح بجدول رقم ١.

جدول رقم ١. معاملات الثبات للمقياس ككل وكل بُعد من الأبعاد.

المقياس	عدد الفقرات	معامل الثبات
الاستمتاع	١٠	٠,٧٦
الطبيعة	١٠	٠,٦٨
القيمة والأهمية	١٠	٠,٧٨
المجموع الكلي	٣٠	٠,٨٨

إن معاملات الثبات الموضحة في الجدول مرضية بالنسبة لهذا النوع من المقاييس، علمًا بأن عدد فقرات كل بُعدٍ من الأبعاد قليلة.

الطريقة الثانية: هي طريقة التجزئة النصفية وقد استخدم الباحث في هذه الطريقة لحساب ثبات المقياس والتعديل طبقًا لمعادلة سبيرمان ـ براون، وبلغ معامل الثبات لهذا المقياس بهذه الطريقة ٠,٨١.

إجراءات جمع البيانات

تم تطبيق المقياس تطبيقًا جمعيًا على الطلاب وذلك بمساعدة مدرسي الرياضيات في تلك المدارس المشمولة بالدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤١٠هـ. وتم التصحيح على أساس منح: موافق جدًّا (درجتين)، وموافق لحد ما (درجة واحدة)، ولا أوافق أبدًا (لا تعطى درجة ـ درجة صفر). حيث تكون الدرجة العظمى للمقياس ككل ٦٠ درجة، منها ٢٠ درجة لكل بُعد من أبعاد المقياس. وبخصوص البيانات التي تخص المدرسين فقد تم جمعها عن طريق المدرسين أنفسهم.

الوسائل الإحصائية

١ ـ تم استخدام الاختبار التائي t - test وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في الاتجاه نحو الرياضيات طبقًا للجنس على المقياس ككل وللأبعاد الثلاثة للمقياس.

٢ - تم استخدام تحليل التباين لحساب دلالة متغيرات كل من المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسي أفراد العينة، والتفاعل بينهما بالنسبة للمقياس ككل، وللأبعاد الثلاثة للاتجاه نحو الرياضيات two - way analysis of variance .

نتائج الدراسة

في هذا الجزء سيتم استعراض أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها وفق الفرضيات التي حددت لغرض تحقيق أهداف الدراسة - كما يلي :

١ - نتائج اختبار الفرضية الأولى

تشير النتائج التي تتعلق بهذه الفرضية كما هي موضحة في جدول رقم ٢ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات بين الطلاب والطالبات عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لبعدي الاستمتاع بالرياضيات، وقيمة الرياضيات وأهميتها، أما بالنسبة للمقياس ككل ولبُعد طبيعة الرياضيات فلم يبلغ فقط (٠,٠٥) بل تجاوز ذلك إلى مستوى (٠,٠١) وذلك لصالح البنين، وبذلك لم تحقق النتائج صدق الفرضية الأولى.

٢ - نتائج اختبار الفرضية الثانية

تشير النتائج التي تتعلق بهذه الفرضية (جدول رقم٣) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات تُعزى لمؤهل مدرسيهم بالنسبة للمقياس ككل، ولبعدية طبيعة المادة، وقيمة المادة عند مستوى (٠,٠٥). أما بالنسبة لبعد الاستمتاع فلم يبلغ فقط (٠,٠٥) بل تجاوز إلى المستوى (٠,٠١). ويتضح ذلك من جدول رقم ٤، حيث نجد أن متوسطات درجات اتجاه الطلاب والطالبات الذين يدرس لهم مدرسون مؤهلون تربويًا أعلى من متوسطات درجات الطلاب والطالبات الذين يُدرس لهم مدرسون غير مؤهلين تربويًا بمقدار ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة للمقياس ككل، ولبعدية طبيعة المادة وقيمة المادة. أما بالنسبة لبعد الاستمتاع فلم يبلغ فقط (٠,٠٥) بل تجاوز إلى المستوى (٠,٠١)، عليه نجد أن الفرضية الثانية لم يتحقق صدقُها.

جدول رقم ٢ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية للفروق بين درجات البنين ودرجات البنات في الاتجاه نحو الرياضيات.

المقياس	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجموع	البنين	٢٤٩	٢٩,٧٦٩	٧,٩١٦	٣,٥٣	٠,٠١
الكلي	البنات	٢٢٨	٢٧,١٣٩	٨,٣٦٩		
الاستمتاع	البنين	٢٤٩	٧,٧٩٩	٣,٦٥٨	٢,٦٣	٠,٠٥
	البنات	٢٢٨	٦,٨٨١	٣,٩٧١		
الطبيعة	البنين	٢٤٩	١١,٠٣٧	٢,٧٢٣	٤,٠٥	٠,٠١
	البنات	٢٢٨	١٠,٠٣٨	٢,٦٦٠		
القيمة	البنين	٢٤٩	١٠,٩٣٣	٣,٧١٦	٢,٠٩	٠,٠٥
	البنات	٢٢٨	١٠,٢٢	٣,٧١١		

جدول رقم ٣. تحليل التباين واختبار (ت) للكشف عن اختلاف درجات الاتجاه نحو الرياضيات باختلاف المؤهل (تربوي ـ غير تربوي) وسنوات الخبرة التدريسية (٦ سنوات فأقل ـ أكثر من ٦ سنوات) لمدرسيهم والتفاعل بينهما.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	مؤهل المدرسين (ا)	٣٢٧,٧٠٢	١	٣٢٧,٧٠٢	٤,٣٩٩	٠,٠٥
المجموع	خبرة المدرسين التعليمية (ب)	٦٨,٩١٠	١	٦٨,٩١٠	٠,٩٢٥	غير دال
	تفاعل ا × ب	٢٩٦,٦٥٠	١	٢٩٦,٦٥٠	٣,٩٨٢	٠,٠٥
	الخطأ	٣٥٢٣٧,٠٨١	٤٧٣	٧٤,٤٩٧		

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستمتاع	مؤهل المدرسين (ا)	٧٩,٧٠٢	١	٧٩,٧٠٢	٧,٩٠١	٠,٠١
	خبرة المدرسين التعليمية (ب)	٢٣,٤٠٨	١	٢٣,٤٠٨	٢,٣٢٠	غير دال
	تفاعل ا × ب	٦٧,٤٤٥	١	٦٧,٤٤٥	٦,٦٨٦	٠,٠١
	الخطأ	٤٧٧١,٦٢٤	٤٧٣	١٠,٠٨٨		
الطبيعة	مؤهل المدرسين (ا)	٤١,٧٧٤	١	٤١,٧٧٤	٤,٢٤١	٠,٠٥
	خبرة المدرسين التعليمية (ب)	١٣,٩٩٠	١	١٣,٩٩٠	١,٤٢٠	غير دالة
	تفاعل ا × ب	٣٩,١٩٨	١	٣٩,١٩٨	٣,٩٧٩	٠,٠٥
	الخطأ	٤٦٥٩,٠٥	٤٧٣	٩,٨٥٠		
القيمة	مؤهل المدرسين (ا)	٥٧,٩٥٢	١	٥٧,٩٥٢	٤,١٢٩	٠,٠٥
	الخبرة في مجال التدريس للمدرسين (ب)	١٠,٠٣٥	١	١٠,٠٣٥	٠,٧١٥	غير دال
	تفاعل ا × ب	٥٣,٩٧٩	١	٥٣,٩٧٩	٣,٨٤٦	٠,٠٥
	الخطأ	٦٦٣٨,٥٥٥	٤٧٣	١٤,٠٣٥		

جدول رقم ٤ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لدرجات الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات حسب المؤهل (تربوي ـ غير تربوي) لمدرسيهم .

المقياس	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجموع	تربوي	٢٧٣	٢٩,٥٠٠	٨,٨٧٥	٢,٦٨	٠,٠٥
	غير تربوي	٢٠٤	٢٧,٣٧٦	٨,١١٧		
الاستمتاع	تربوي	٢٧٣	٧,٦٨٧	٣,٠١٠	٢,٩٢	٠,٠١
	غير تربوي	٢٠٤	٦,٨٦٨	٣,٠٤٠		
الطبيعة	تربوي	٢٧٣	١٠,٩٣٤	٣,٧٤٧	٢,٠٤	٠,٠٥
	غير تربوي	٢٠٤	١٠,٢٤٧	٣,٤٩٢		
القيمة	تربوي	٢٧٣	١٠,٨٧٩	٣,٣٩٣	٢,١١	٠,٠٥
والأهمية	غير تربوي	٢٠٤	١٠,٢٦٠	٢,٨٤٢		

٣ ـ نتائج اختبار الفرضية الثالثة

تشير النتائج التي تتعلق بالفرضية الثالثة (جدول رقم ٣) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات تُعزى لسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم بالنسبة للمقياس ككل، وكذلك بالنسبة لجميع أبعاده. وعليه فإن الفرضية الثالثة تحقق صدقُها.

٤ ـ نتائج اختبار الفرضية الرابعة

تشير النتائج التي تتعلق بالفرضية الرابعة في جدول رقم ٣ أن لتفاعل المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس للمدرسين الذين يقومون بتدريس الطلاب والطالبات أثرًا في الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلابهم بالنسبة للمقياس ككل، وكذلك بالنسبة لبعدي طبيعة المادة وقيمة المادة وأهميتها بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥). أما بالنسبة لبعد الاستمتاع فإنه لم يبلغ فقط (٠,٠٥) بل تجاوز إلى المستوى (٠,٠١). ويتضح في جدول رقم ٥ أن

أعلى المتوسطات كان متوسط درجات الطلاب والطالبات الذين يدرس لهم مدرسون تربويون أصحاب الخبرة التدريسية لأكثر من ٦ سنوات بالنسبة للمقياس ككل وجميع أبعاد المقياس. وعليه فإن الفرضية الرابعة لم يتحقق صدقُها.

جدول رقم ٥ . المتوسطات والانحرافات المعيارية للطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات الناتجة عن تفاعل المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم.

المقياس	الخبرة / المؤهل	٦ سنوات فأقل م١	ع١	ن١	أكثر من ٦ سنوات م٢	ع٢	ن٢
المجموع	تربوي	٢٨,٤٢٤	٨,٤٢٠	٥٢	٣١,٩٣٩	٨,٨٦٣	١٥٢
	غير تربوي	٢٨,٢٤٠	٨,٣٢٢	١٥٢	٢٨,٠٢٠	٧,٨٢٨	١٢١
الاستمتاع	تربوي	٧,٢٦٢	٣,٠٠٦	٥٢	٨,٧١٢	٣,٢٠٦	١٥٢
	غير تربوي	٧,١٩٢	٣,١٣٥	١٥٢	٧,٢٠٦	٢,٧٧١	١٢١
الطبيعة	تربوي	١٠,٤٥٩	٣,٠١٠	٥٢	١١,٥٣٠	٣,١٢٢	١٥٢
	غير تربوي	١٠,٤٢٣	٣,١٣٧	١٥٢	١٠,٣٠٤	٣,٢٣٥	١٢١
القيمة	تربوي	١٠,٧٠٣	٣,١٤٥	٥٢	١١,٦٩٧	٣,٣٢١	١٥٢
والأهمية	غير تربوي	١٠,٦٢٥	٣,٠٠٨	١٥٢	١٠,٥١٠	٣,٢٣٤	١٢١

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات بالنسبة للمقياس ككل، وكذلك بالنسبة لجميع الأبعاد لصالح البنين. ويوضح جدول رقم ٢ نتائج هذه الخطوة، ويمكن القول إن النتائج لم تحقق صدق الفرضية الأولى للدراسة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات أخرى وهي: الشناوي [١٣، ص٢٧٠]، شيرمان [٢٧، ص٤٧٩]، أيكن [١٦، ص٢٣١]؛ أما الدراسات غير المتفقة مع نتائج هذه الدراسة، فهي الحسيني وآخرين [١٧، ص٢٥]، سويتز [١٨، ص٣٩٩].

وفي ضوء ذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بما أشير إليه في نتائج عدد من الدراسات أن الرياضيات من المقررات التي يجيدها الذكور. وأن قدرة البنات الرياضية أقل من قدرة البنين [٢٨، ص٧؛ ٢٩، ص٣٢٥]. وعليه يمكن أن يكون هذا العامل وراء ارتفاع متوسط درجات الاتجاه نحو الرياضيات لدى البنين في هذه الدراسة الحالية دون أن يعني ذلك إبعاد أثر العوامل الأخرى. ويمكن تفسير النتائج السابقة بالإضافة لما سبق على أساس أن البنين أكثر اهتمامًا ورغبة في تعلم الرياضيات للحاجة للعمل والوظيفة التي تعتمد على الرياضيات أكثر من غيرها من الوظائف الأخرى وتحمل المسؤولية في المستقبل. وأن كثيرًا من البنات في المرحلة المتوسطة والثانوية تكون طموحاتهن للمهن والوظائف التي يكون اعتمادها على الرياضيات قليلاً. وكذلك تكون البنات في هذا السن غير مدركات للدور المهم الذي تلعبه الرياضيات في أغلب المجالات الوظيفية في المستقبل [٣٠، ص ٣٥١؛ ٣١، ص١٦٣] كما يمكن القول إن هذه العوامل ستؤثر تأثيرًا إيجابيًا لدى البنين، وتأثيرًا سلبيًا لدى البنات في الاتجاه نحو الرياضيات.

وكما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك اختلافًا ذا دلالة إحصائية لدى الطلاب والطالبات في الاتجاه نحو الرياضيات باختلاف المؤهل لمدرسيهم بالنسبة للمقياس ككل، وبالنسبة لجميع الأبعاد. وأن التفوق لصالح الطلاب الذين يدرس لهم مدرسون مؤهلون تربويًا. ويوضح ذلك في جدول رقم ٣ وجدول رقم ٤، ويمكن القول إن النتائج لم تحقق صدق الفرضية الثانية. ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسيني وآخرين [١٧، ص٢٥].

وربما يرجع ذلك للإعداد التربوي وإلى فاعلية أساليب وطرق التدريس المختلفة التي يستخدمها المدرسون المؤهلون تربويًا لأن كليات التربية تحرص وتهتم بتدريب الطلاب المعلمين على الطرق الحديثة (المناقشة والاستكشاف والاستقراء والقياسية... وغيرها). وكذلك على أساليب التشويق أثناء دراستهم بالكلية ومن خلال التربية الميدانية التي ينقلونها معهم إلى مجالات المهنة التدريسية التي سوف يمارسونها في المستقبل، حيث إن هذه الأساليب والطرق تساعد على تنمية التفكير السليم وتحفز الطلاب على المشاركة الفعلية، وبالتالي ينعكس ذلك على اتجاههم نحو الرياضيات.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه ليس هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية في اتجاه الطلاب والطالبات نحو الرياضيات يعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس لمدرسيهم بالنسبة للمقياس ككل ولجميع الأبعاد، ويوضح ذلك في جدول رقم ٣، ويمكن القول بأن النتائج تحقق صدق الفرضية الثالثة، وإن كانت لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحسيني وآخرين [١٧، ص٢٦].

ويمكن تفسير هذه النتيجة بإرجاعها إلى الحماس والجدية في العمل لدى المدرسين ذوي الخبرة التدريسية البالغة ست سنوات فأقل، حيث تدفعهم لمزيد من استخدام الطرق والأساليب الحديثة للتدريس مثل (المناقشة والاستقراء والاستكشاف. . . وغيرها). وأسلوب التشويق وغيرها من الأساليب التي تركز على الفهم واستخدام الوسائل التعليمية في تدريسهم لطلابهم. ويمكن أن يعوضهم هذا عن الخبرة التدريسية الطويلة، ويمكن أيضًا أن يرجع هذه النتيجة إلى الإعداد المهني والأكاديمي، حيث يمكن القول إن الإعداد للمدرسين ذوي الخبرة التدريسية التي بلغت ست سنوات فأقل أفضل من المدرسين ذوي الخبرة التدريسية التي تزيد على ست سنوات في هذه الدراسة الحالية.

وأظهرت أيضًا نتائج هذه الدراسة الحالية أن للتفاعل بين المؤهل وعدد سنوات الخبرة التدريسية للمدرسين الذين قاموا بتدريس عينة الدراسة الحالية (طلاب وطالبات) أثرًا ذا دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات بالنسبة للمقياس ككل ولجميع أبعاده. وإن الخبرة البالغة أكثر من ست سنوات وتفاعلها مع المؤهل التربوي لمدرسي عينة الدراسة الحالية هي المؤثرة في الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب والطالبات. وهذا يبدو واضحًا في جدولين رقم ٣ ورقم ٥. وإذا كانت الفرضية الرابعة لم يتحقق صدقها فقد يعود سبب هذا التفاعل بين المؤهل وسنوات الخبرة في مجال التدريس لأكثر من ست سنوات إلى متغير المؤهل التربوي.

التوصيـــات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١ ـ ضرورة اهتـمام المدرسين الذين يقومون بتدريس الرياضيات في جميع المراحل التعليمية بإقامة علاقة جيدة مع الطلاب عن طريق معاملتهم كإخوة لهم مع تفهم حاجاتهم ورغباتهم الشخصية، ومع مراعاة الموضوعية في معالجة المشكلات التي يواجهونها. وكذلك استخـدام أسـاليب التشجيع والثنـاء والمديح... وتجنب العقاب إلا بعد استنفاد جميع الحلول التربوية المرغوبة، والابتعاد عن السخرية والتلميح بالصفات الشخصية السلبية لدى الـطلاب، وتوجيه نشاطات طلابهم نحو مسارات تعزّز ثقتهم بأنفسهم عن طريق الأنشطة التربوية الخاصة بتعلمهم، لأن هذا الأسلوب من التعامل سوف يساعد الطلاب على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات.

٢ ـ ضرورة اهتمام مدرسي الرياضيات بالتأكيد المستمر لطلابهم على أهمية وقيمة هذه المـادة بالنسبـة للمـواد الأخرى، وكذلك الدور المهم الذي تنهض به في التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعتبر سمة من سمات عصرنا هذا، مما يعكس أثره الإيجابي على اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات.

٣ ـ ضرورة الاهتـمام أثنـاء تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية من خلال مقررات طرق التدريس للرياضيات والتربية الميدانية على أساليب التعامل الجيد مع طلاب المرحلة المتوسطة. ويجب أن يأخذ هذا الموضوع في كليات التربية وضعًا خاصًا لما له من دور بالغ الأهمية في التدريس لكي ينقل هؤلاء الطلاب المعلمون ذلك إلى مجالات المهنة التي سوف يمارسونها في المستقبل، لأن هذه الأساليب ستساعد على تنمية العلاقة الجيدة بين المدرس والطالب، وبالتالي ينعكس ذلك على اتجاه الطلاب نحو الرياضيات بالإيجابية.

٤ ـ ضرورة التأكيد المستمر في برامج تدريس الرياضيات في كليات التربية من خلال مقـررات طرق التدريس للرياضيات والتربية الميدانية على أهمية طرق التدريس الحديثة (الاستقـرائية، القياسية، المنـاقشـة... وغيرها)، لأنها تساعد على تنمية الاتجاه السليم

والصحيح لدى الطلاب، وبالتالي ينعكس ذلك على اتجاه الطلاب نحو الرياضيات بشكل إيجابي.

٥ ـ ضرورة الاهتمام بتنظيم دورات تدريبية أثناء الخدمة لمدرسي الرياضيات بصورة دورية بهدف تحسين أدائهم وتطويره، وتزويدهم بالكفاءات التدريسية المرغوبة وذات العلاقة الإيجابية بعملية تعلم الرياضيات لدى الطلاب وتحسين وتطوير أساليب طرق التدريس المستخدمة في المدارس بحيث تكون أكثر نفعًا وفائدة للطلاب وقدرة على الاستجابة لحاجاتهم ورغباتهم السلوكية، مما يساعد في تحسين اتجاه الطلاب نحو الرياضيات.

مقترحات لدراسات مستقبلية

١ ـ دراسة اتجاه الطلاب والطالبات نحو الرياضيات، في المرحلة الابتدائية والثانوية

٢ ـ دراسة مقارنة بين الاتجاه نحو الرياضيات وبين الاتجاه نحو بعض المواد الدراسية الأخرى

٣ ـ دراسة اتجاه الوالدين نحو الرياضيات وعلاقتها باتجاه أبنائهم نحوها

٤ ـ دراسة اتجاه مدرسي الرياضيات نحو الرياضيات وعلاقتها باتجاه طلابهم نحوها

٥ ـ دراسة اتجاه الطلاب نحو الرياضيات في ضوء متغيرات أخرى

٦ ـ دراسة تتناول أثر محتوى إعداد مدرسي الرياضيات ومضمون خبرتهم على اتجاهات تلاميذهم

٧ ـ دراسة مقارنة للقدرات المتعلقة بتعليم الرياضيات لدى كل من البنات والبنين

ملحق. مقياس اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات

موافق جـدًا	موافق لحد ما	لا أوافق أبـدًا

١ ـ لا تعتمد الرياضيات على العدد والحساب فقط.

٢ ـ أشارك كل عام بجماعة الرياضيات في مدرستي.

٣ ـ مادة الرياضيات بالنسبة لي من أكثر المواد متعة.

٤ ـ أود أن أتخصص في الرياضيات عند دراستي الجامعية.

٥ ـ عندما أذهب إلى المكتبة العامة أحاول البحث عن كتب الرياضيات للاطلاع عليها.

٦ ـ أقدر وأحترم المتخصصين في الرياضيات.

٧ ـ أستمتع عندما أقوم بحل واجب الرياضيات أكثر من المواد الأخرى.

٨ ـ أشعر بأنني ممتاز في مادة الرياضيات.

٩ ـ الرياضيات ضرورية لكي نحافظ على استمرار الحضارة.

١٠ـ أسعد عندما أحضر حصة الرياضيات.

١١ـ كلما أبدأ المذاكرة أتناول مادة الرياضيات أولاً.

١٢ـ تتصف الرياضيات بالدقة والمرونة.

١٣ـ أدرِّس الرياضيات لإخوتي الصغار.

١٤ـ الرياضيات مجال جيد للمبتكرين والمبدعين.

١٥ـ إسهامات الرياضيات كثيرة في مجالات المعرفة الأخرى.

١٦ـ الرياضيات مادة شيقة جدًا وأستمتع عادة بدراسة موضوعاتها المختلفة.

١٧ـ علاقتي جيدة بالطلاب الممتازين في الرياضيات.

١٨ـ لا تتطلب الرياضيات جهدًا ووقتًا لاستيعابها.

١٩ـ يلجأ لي بعض الطلاب لأشرح لهم بعض المسائل الرياضية.

٢٠ـ الرياضيات مادة أسهل كثيراً من غيرها.

تابع ـ ملحق مقياس اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات .

	موافق جـدًا	موافق لحد ما	لا أوافق أبـدًا
٢١ـ الرياضيات مادة ضرورية ومهمة لأنها تفيد الجميع .			
٢٢ـ استيعاب الرياضيات جيدًا ينمي القدرة على التفكير العلمي .			
٢٣ـ تساعدني دراسة الرياضيات أكثر من غيرها من المواد الأخرى .			
٢٤ـ أفضل دراسة الرياضيات أكثر من غيرها من المواد .			
٢٥ـ يحتاج كل الناس إلى الرياضيات وليس رجال العلوم وحدهم .			
٢٦ـ كم أنا سعيد أنني بدأت دراسة مادة الرياضيات .			
٢٧ـ حضارتنا اليوم مدينة للتقدم العلمي في علم الرياضيات .			
٢٨ـ تساعد الرياضيات على تنمية أساليب التفكير الصحيح .			
٢٩ـ أحب الفوازير التي تعتمد على التفكير الرياضي .			
٣٠ـ الرياضيات مادة ضرورية ومهمة جدًا لجميع الطلاب .			

المراجـــــع

[١] هويز، الفريد. *رواد الرياضيات*. ترجمة لبيب جورجي. القاهرة، ١٩٦٥م.

[٢] موريس، روبرت. *دراسات في تعليم الرياضيات*. ترجمة عبدالفتاح الشرقاوي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧م.

[٣] الرئاسة العامة لتعليم البنات. *منهج المرحلة الثانوية*. ط٤. الرياض: الإدارة العامة للتطوير التربوي، شعبة المناهج، ١٩٨٧م.

[٤] شكري، سيد أحمد. «الاتجاهات نحو الرياضيات وعلاقتها باختيار نوع التخصص الدراسي وبعض المتغيرات الأخرى لدى بعض تلاميذ الصف الأول الثانوي القطريين.» *رسالة الخليج العربي*، ع١٨ (١٩٨٦م)، ص ص٣٥-٨٣.

[٥] مرسي، فاروق عبدالفتاح. *علم النفس التربوي*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨١م.

[٦] عبدالعال، سيد محمد. *محاضرات تمهيدية في علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: جامعة عين شمس، كلية الآداب، ١٩٧٨م.

[٧] عبدالسلام، فاروق وآخرون. *دراسة لبعض المتغيرات المتصلة بالاتجاه نحو الرياضيات*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، ١٩٨٢م.

[٨] خيرالله، سيد. *بحوث في علم النفس*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٥م.

[٩] إيفانز، ك. م. *الاتجاهات والميول في التربية*. ترجمة صبحي عبداللطيف معروف وآخرون. بغداد: منشورات عالم المعرفة، مكتبة التحرير، ١٩٧٢م.

[١٠] Haladyna, T., J. Shaughnessy, and M. Shaughnessy. "A Causal Analysis of Attitude toward Mathematics." *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, No. 1 (1983), 19-29.

[١١] Aiken, L. R., et al. "The Effect of Attitudes on Performance in Mathematics." *Journal of Educational Psychology*, 52, No. 1 (1961), 19-24.

[١٢] Miller, L.D. "An Assessment of the Attitudes of Twelfth Grade Students toward Mathematics." *DIA*, 47, No. 10 (April 1987), 4691 A.

[١٣] الشناوي، عبدالمنعم الشناوي زيدان. «العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات.» *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، م٤، ع٨ (١٩٨٩م)، ص ص٢٥٣-٢٨١.

[١٤] الشناوي، عبدالمنعم الشناوي زيدان. «اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لهؤلاء الطلاب.» *مجلة كلية التربية ـ جامعة الزقازيق*، م٣، ع٥ (يناير ١٩٨٦م).

[١٥] Goldstein, Z. D. "An Analysis of the Structure of Attitude toward Mathematics among Junior High School Students." *DIA*, 45, No. 1 (July 1984), 107A.

[١٦] Aiken, L. R. "Attitudes toward Mathematics and Science in Iranian Middle School." *School Science and Mathematics*, 27, (1983), 229-34.

[١٧] الحسيني، غازي خميس وآخرون. «اتجاهات الصف الثالث المتوسط نحو الرياضيات.» *مجلة التربوي*، كلية التربية، بغداد، ع ع ١-٢ (١٩٨٥م)، ص ص ٢٠-٢٧.

[١٨] Swetz, F. J., et al., "Attitudes toward Mathematics and School Learning in Malaysia and Indonesia Urban - Rural and Male-Female, Dichotomies." *Comparative Education Review* (1983), 394-402.

[١٩] Haladyna, T., et al., "A Causal Analysis of Attitude toward Mathematics." *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, No. 1, 19-29.

[٢٠] العبيدي، غانم سعيد وآخرون. *أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم*. الرياض: دار العلوم، ١٩٨١م.

[٢١] صالح، أحمد زكي. *نظريات التعلم*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧١م.

[٢٢] راجح، أحمد عزت. *أصول علم النفس*. ط ١٠. القاهرة: المكتب المصري الحديث، ١٩٧٦م.

[٢٣] عاقل، فاخر. معجم *علم النفس*. ط ٢. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٧م.

[٢٤] مخيمر، صلاح وآخرون. *المدخل إلى علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٠م.

[٢٥] Aiken, L. R. "Personality Correlates of Attitude toward Mathematics. *The Journal of Educational Research*, 56, No. 9 (1963), 476-80.

[٢٦] Callahan, W. J. "Adolescent Attitudes toward Mathematics." *Mathematics Teacher* (1971), 751-56.

[٢٧] Sherman, J. A. "Mathematics, Spatial Visualization and Related Factors: Changes in Girls and Boys, Grades 8-11." *Journal of Educational Psychology, 72*, No. 4 (1980), 476-82.

[٢٨] Sherman, J. F. "Girls Attitudes towards Mathematics: Implications for Counseling." Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, Washington, D. C. 1976 (ERIC Reproduction Series Document No. ED 134-920).

[٢٩] Fennema, E., and J. A. Sherman. Fennema - Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instruments Designed to Measure Attitudes Toward the Learning of Mathematics by Females and Males." *Journal for Research in Mathematics*, 7 (1976), 324-26.

[٣٠] Fox, L. H. "Women and the Career Relevance of Mathematics and Science." *School Science and Mathematics*, 26 (1976), 347-53.

[٣١] Sherman, J. F. and E. Fennema, "The Study of Mathematics by High School Girls and Boys: Related Variables." *American Educational Research Journal*, 14 (1977), 159-68.

Ninth Grade Students' Attitude towards Mathematics in the Light of Qualification and Experience of Their Teachers

Ibrahim Abdul-Wahab Saud Al-Babtain
Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The study aims at investigating the differences in attitudes towards mathematics between boys and girls at the ninth grade level, the relationship between attitudes towards mathematics of ninth grade students and the qualification and experience of their teachers, and the effect of interaction between the qualification and experience of the teachers on attitudes towards mathematics.

This study aims at answering the following questions:

1. Are there significant differences in attitude towards mathematics between boys and girls at the ninth grade level?
2. Are there differences in attitude towards mathematics of ninth grade students caused by the differences in qualification among their teachers? (educationists – noneducationists)
3. Are there differences in attitudes towards mathematics of ninth grade students caused by the differences of experience among their teachers?
4. Is there an interaction between qualification and experience of mathematics teachers? Does this interaction influence the attitude of students towards mathematics?

The samples consisted of 477 boys and girls of the ninth grade students in Riyadh area school district. A questionnaire was developed especially for the purpose of this study. It consisted of 30 items, rated on a three point scale: strongly agree, agree and disagree, for each item, therefore the total score equals 60 distributed on the three dimensions.

The following results were obtained:

1. There were significant statistical differences in the attitude towards mathematics between boys and girls. The boys had a more positive attitude than the girls.
2. Students taught by qualified teachers had a more positive attitude towards mathematics than students taught by unqualified teachers.
3. There were not significant statistical differences in attitudes towards mathematics between students taught by experienced teachers (more than six years of experience) and students who were taught by teachers with six years experience or less.
4. Qualification and experience of teachers of mathematics had an effect on students attitudes' towards mathematics.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٢٦٥-٣١٧، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

حكم استيفاء العقوبات في الحرم المكي

علي بن فهيد الدغيمان السرباتي

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. حكم استيفاء العقوبات في الحرم المكي محل خلافٍ بين الفقهاء في الإسلام، فقد ذهب بعضهم إلى أن الحرم لا يختلف عن غيره من البلاد من حيث مشروعية إقامة جميع العقوبات فيه، وخلافًا لهذا المذهب أطبق أكثرهم على أن للحرم خصوصية عن غيره في ذلك، فمن هؤلاء من يرى أن الحرم لا يصح أن يكون محلًا لشيء من العقوبات، ومنهم من يرى أن خصوصية الحرم لا تمنع من استيفاء جميع العقوبات فيه وإنما تمنع من استيفاء بعضها فقط. والبحث يعالج هذه الآراء وما يتعلق بها من أدلة ومناقشات، وفي الخاتمة يأتي إجمال لأهم ما يُخلص إليه في الموضوع.

مدخل

حكم استيفاء العقوبات في الحرم المكي محل لخلاف قديم بين فقهاء الأمة، وهو خلاف ذهب فيه بعضهم إلى إطلاق القول بعدم جواز استيفاء أي عقوبة في الحرم، سواء في ذلك عقوبة القتل وغيرها، وسواء في ذلك أيضًا كون مستحق العقوبة قد ارتكب موجبها خارج الحرم ثم لجأ إليه أو ارتكبه داخل الحرم. وعلى وجه التضاد مع هذا الرأي ذهب فريق آخر من الفقهاء إلى إطلاق القول بمشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم أيا كان نوع العقوبة أو مكان وقوع موجبها. وذهب فريق ثالث منهم في ذلك إلى التفصيل، فقالوا بجواز استيفاء بعض العقوبات في الحرم دون بعض، ويلتفت القائلون بهذا القول إلى نوع العقوبة أو مكان وقوع الجناية لتمييز ما يجوز وما لا يجوز استيفاؤه في الحرم من العقوبات. وهذا الخلاف هو موضوع هذه الدراسة، فهي عرض لهذه الآراء ومحاولة في معالجتها واختبار قوة

كل منها من حيث الاستدلال، وفي هذا السبيل سيقوم الباحث بعرض ما تمكن من الاطلاع عليه مما جاء عن الفقهاء من القول بكل رأي من الآراء المذكورة وبيان ما يتعلق بكل منها من الأدلة والمناقشات، وفي الخاتمة يأتي إجمال لأهم ما سيُنْتَهى إليه من نتائج.

ولضبط الموضوع وتيسير الدخول إليه ينبغي التنبيه إلى ما يلي:

١ - إن الحرم المكي قطعة من الأرض تشمل المسجد الحرام وما أحاط به من مكة وأطرافها، وحدود الحرم من جهاته المختلفة مذكورة في مظانها [١، جـ٧، ص ص ٤٦٢ - ٤٦٤؛ ٢، جـ٢، ص ٤٠٩؛ ٣، ص ص ١٦٤ - ١٦٥؛ ٤، ص ص ١٩١ - ١٩٢؛ ٥، جـ٢، ص ٤٧٣؛ ٦، جـ١، ص ٤١٩؛ ٧، ص ٩٠؛ ٨، جـ٢، ص ٣٦٣؛ ٩، جـ٤، ص ١١٤]. وموضوع الدراسة لا يشمل تحرير القول في هذه الحدود التي يلحظ من كلام الفقهاء فيها أن منها ماهو محل خلاف بينهم. كما يخرج عن الموضوع حكم استيفاء العقوبات في المسجد نفسه، إذ يبدو أن العلماء مطبقون على تنزيه المساجد - بوجه عام - من أن تكون محلاً لاستيفاء العقوبات [١٠، جـ٧، ص١٦٣؛ ١١، جـ٩، ص٢٢٤؛ ١٢، جـ٤، ص٤٣؛ ١٣، جـ٤، ص٢٦١؛ ١٤، جـ٨، ص٢٥]. فموضوع البحث منحصر في حكم استيفاء العقوبات في أي مكان يتحقق أنه من الحرم سوى عين المسجد.

٢ - إن موضوع الدراسة منحصر في حكم استيفاء العقوبات من مستحقيها المتمكن منهم - حقيقة أو حكما - في الحرم بقوة سلطان المسلمين وقهرهم، فلا يشمل الموضوع حكم مقاتلة البادىء بالقتال في الحرم وقتله عندئذ، ولا دفع الصائل أو المعتدي فيه على الأنفس أو الأعراض أو الأموال وقتله أثناء الدفع. وعلى أي حال يحسن أن يذكر في هذا المقام أن دفع البادىء بالقتال أو العدوان في الحرم بكل ما يندفع به أمر لا يبدو أن من المسلمين من ينازع في مشروعيته.

٣ - يظهر مما جاء في تقرير منع استيفاء العقوبات في الحرم أن هذا الحكم لا يتعدى عند أكثر الفقهاء القائلين به حرم مكة إلى غيره، ومن هؤلاء الفقهاء من صَرَّحَ بأن الحكم المذكور مما خُص به حرم مكة من أحكام، وخلافًا لهذا الرأي فقد ذهب بعض الفقهاء إلى

أن للمـدينـة حرمًا يشارك حرم مكة في ذلك [٤، ص ص ١٩٢ ـ ١٩٤؛ ١٥، جـ٣، ص ص ٤٤٢ ـ ٤٤٣؛ ١٦، جـ١٠، ص ١٦٨؛ ١٧، جـ٩، ص ٥٧؛ ١٨، جـ٤١، ص ٣٤٥]. وإذ من البيِّن من عنوان الدراسة أن هذا الرأي الأخير لا يدخل في موضوعها، فإن ما سيأتي ذكره من أدلة القول بعدم جواز استيفاء بعض أو جميع العقوبات في الحرم كلها أيضًا أدلة خاصة بحرم مكة بلا خلاف ظاهر لأحد من الفقهاء، فمن يرى منهم أن للمدينة حرمًا كحرم مكة في منع استيفاء العقوبات فيه فإنما يتمسك في ذلك بما يخرج تناوله عن الموضـوع، وعلى هذا فإن لفظ الحرم في أي مكان من هذه الدراسة إنما يقصد به الحرم المكي، كما أن أي تعبير فيها يفيد خصوصية حرم مكة بمنع استيفاء شيء من العقوبات فيه فإنما هو حكاية لكلام أو تقريرات من يخصه بهذا الحكم من الفقهاء القائلين به أو مراعاة لاتجاه أكثريتهم.

٤ ـ بالنسبة إلى القول بمشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم فإنه يوجد كثير من الأدلة والمناقشات التي تجمع بين من يرى عدم مشروعية استيفاء أي عقوبة فيه ومن يرى أن ما لا يشرُع استيفاؤه فيه هو بعض العقوبات فقط. ومن طرف آخر فإن من العلماء من جاء عنه ما يفيد بأن رأيه في الموضوع لا يخرج إجمالاً عن القول بمنع استيفاء جميع العقوبات أو القول بمنع استيفاء بعضها فقط، ولكن دون وجود ما يمكن أن يُستند إليه في اعتباره ممن يقول بواحد من هذين القولين بعينه. ولهذا كله فإن الباحث سيعرض ما جاء في الموضوع من آراء وأدلة ومناقشات من خلال مذهبين رئيسين: الأول: جواز استيفاء جميع العقوبات في الحرم؛ والثاني: منع استيفاء بعض أو جميع العقوبات في الحرم. وفيما يلي دراسة الموضوع بالتفصيل.

المذهب الأول: جواز استيفاء جميع العقوبات في الحرم

يذهب بعض علماء الأمة إلى أن الحرم لا يختلف عن غيره من بلاد المسلمين من حيث مشروعية كونه محلاً لاستيفاء العقوبات، فكما يصح في غيره يصح فيه استيفاء كل عقوبة مشروعة، ويدخل في ذلك قتال كل من يرى أصحاب هذا المذهب مشروعية قتاله في غير الحرم من البغاة والكفار وإن لم يبدأوا فيه بالقتال.

فمن فقهاء التابعين جاء عن ربيعة بن عبدالرحمن قوله في رجل جرح آخرَ في الحرم أو في الحل أنه يقاد به في الحرم وحيث وجد [١٩، جـ١١، ص١٤٥]. وعلى الرغم من أنه لا يعرف لربيعة في الموضوع سوى هذا القول الذي لا ينفي احتمال أن يكون قائله ممن يقصر ما يُمنع استيفاؤه في الحرم من العقوبات على القتل فقط أو على الحدود والقتل دون ما هو أدنى منه من القصاص - كما سيرد عن بعض أصحاب المذهب الثاني - فإن ابن حزم قد عد ربيعة ممن يبيح استيفاء جميع العقوبات في الحرم [١٩، جـ١١، ص١٤٥].

ومن التابعين أيضًا عد بعض العلماء كلا من عطاء ومجاهد وقتادة والحسن البصري فيمن ذكر عنهم القول بأن من أصاب ما يوجب الحد فإن الحرم لا يعيذه، وذلك مع ما ذكره ناقل هذا القول من أنه يستحسن عند كثير من القائلين به إخراج مستحق القتل من الحرم لقتله في الحل [٢٠، جـ٣، ص ص ٩ - ١٠]. ولكن نقل الأخذ بهذا القول عن عطاء ومجاهد معارض بما يبدو أنه أظهر وأكثر شيوعًا منه في النقل عنهما على ما سيرد ذكره عند عرض القول بالمذهب الثاني، كما أن من عد عطاء من القائلين بالقول المذكور قد ذكر هو نفسه ورود ما يخالفه عنه [٢٠، جـ٣، ص١٠]. وأما قتادة والحسن فإن ابن حزم قد أنكر أن يكون فيما جاء عنهما ما يفيد الأخذ بهذا المذهب، وذلك بعد أن ذكر ما روي في قوله تعالى: ﴿وَمَن دَخَلَهُۥ كَانَ ءَامِنًا﴾[١] من قول قتادة: «كان ذلك في الجاهلية، فأما اليوم فلو سرق فيه أحد قطع، وإن قتل قتل، ولو قدر على المشركين فيه قتلوا،»[٢] وقول الحسن: «كان الرجل في الجاهلية يقتل الرجل ثم يعلق في رقبته الصوفة ثم يدخل الحرم فيلقاه ابن المقتول وأبوه فلا يحركه» [١٩، جـ١١، ص ص ١٤٤ - ١٤٥]. وحجة ابن حزم في نفي أن يكون في هذا الذي ذكره عن قتادة والحسن ما يفيد أخذهما بهذا المذهب هي أنه لم يرد في كلام قتادة إباحة القود في الحرم ممن أصاب موجبه في الحل، وأن الحسن إنما أخبر عما كان يجري في الجاهلية ولم يقل بأن الإسلام قد شرع ذلك أو أنه لم يشرعه [١٩، جـ١١، ص١٤٥].

١ سورة آل عمران، آية ٩٧، وستأتي في أدلة المذهب الثاني.
٢ ونحو هذه الرواية جاء عند الطبري [٢١، جـ٤، ص١٢].

ويبدو أن ما فهمه ابن حزم مما ذكره عن قتادة غير مسلم به، فقول قتادة بقتل المشركين في الحرم إن قُدر عليهم يشمل من لجأ منهم إليه من خارجه، وهو في معنى ما نقله عنه ابن حزم وغيره من قوله بأن النهي عن قتال الكفار عند المسجد الحرام مالم يقاتلوا منسوخ [١٩، جـ١١، ص ١٤٦؛ ٢٢، ص ص ٢٨ - ٢٩، ١١١؛ ٢١، جـ٢، ص١٩٢، ٢١؛ جـ٦، ص ٦١]، وإذ لا يوقف على ما يفيد أن قتادة يفرق بين المسلمين وأهل الحرب من الكفار في إباحة طلبهم في الحرم مطلقًا بما يستحقون من العقوبات فإن الذي يبدو من مجمل ما تقدم من كلامه هو أنه لا يفرق في إباحة استيفائها في الحرم بين من كانت جنايته فيه ومن كانت جنايته خارجه.

وأما الحسن فإن ما جاء عنه في الموضوع لا ينحصر فيما ذكره ابن حزم من كلامه، بل جاءت عنه روايات مختلفة يمكن أن يفهم من بعضها القول بهذا المذهب، فقد روي عنه أنه قال: «إن الحرم لا يمنع من حدود الله، لو أصاب حدا في غير الحرم فلجأ إلى الحرم لم يمنعه ذلك أن يُقام عليه الحد» [٢١، جـ٤، ص١٢]، وروي عنه أنه قال: «لا يمنع الحرم من أصاب فيه أو في غيره أن يقام عليه» [٢٣، جـ٢، ص٢١]. وفي رواية ثالثة جاء عنه كلام مشابه لما نقله عنه ابن حزم مع زيادة: «فأما الإسلام فلم يزده إلا شدة، من أصاب الحد في غيره ثم لجأ إليه أقيم عليه الحد [٢٣، جـ٢، ص٢١]. إلا أنه قد جاء عن الحسن أيضًا قوله - هو وعطاء - بأن من أصاب في غير الحرم ما يوجب الحد ثم لجأ إلى الحرم يُخرج منه فيقام عليه الحد [٢١، جـ٤، ص١٢؛ ٢٣، جـ٢، ص٢١]. وربما يكون اختلاف صياغة الكلام الوارد عن الحسن في هذه الروايات هو الذي أفضى إلى اختلاف العلماء في فهم مذهبه في الموضوع، فإلى جانب ما تقدم من ذكر بعضهم له فيمن يرى إباحة استيفاء العقوبات في الحرم، فقد عده آخرون فيمن يرى إخراج الجاني من الحرم لمعاقبته خارجه [٢٤، جـ٢، ص ٢٨٨؛ ٢٥، جـ٢، ص ١٤٣]، كما ضرب الجصاص بعض ما جاء عن الحسن ببعضه ثم خلص إلى ما انتهى إليه ابن حزم من أنه لا قول للحسن في الموضوع [٢٣، جـ٢، ص٢٢]. والذي يبدو للباحث أنه أقرب هذه الأقوال إلى مراعاة جميع الروايات المتقدمة عن الحسن هو القول بأنه يرى إخراج الجاني من الحرم لمعاقبته في الحل، فمع أن هذا هو ما يظهر مما تقدم ذكره عنه فيمن كانت جنايته خارج الحرم ثم لجأ إليه فإنه

لا يوجد فيما سبق ذلك عنه من روايات ماهو صريح في مخالفته، وما جاء عنه من أن الحرم لا يعيذ في الإسلام مستحق العقوبة لا يعارض القول المذكور، فحقًا لا يعيذ الحرم من لا يستطيع أن يمتنع به من أن يؤخذ إلى الحل لمعاقبته.

فأما بعد عصر التابعين فإن الأخذ بالقول بمشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم قد شاع بين فقهاء المالكية والشافعية، فقد تضافرت عبارات كثير منهم على تقرير مشروعية استيفاء القتل في الحرم سواء وقعت الجناية الموجبة له في الحرم أو خارجه، وهذا يفيد القول أيضًا بمشروعية استيفاء كل ما دون القتل من العقوبات في الحرم. ففضلاً عن أنه لا وجه ولا حجة للقول باستيفاء القتل في الحرم دون ما هو أدنى منه من العقوبات في شيء مما سيرد ذكره من أدلة كل من المذهبين الواردين في الموضوع، فإن هذا القول مما لا يعرف الأخذ به عن أحد من فقهاء المسلمين، بل إن القتل هو العقوبة التي لا يخالف في منع استيفائها في الحرم كل من يرى من الفقهاء أن من العقوبات مالا يصح أن يكون الحرم محلاً لاستيفائه، وذلك مع اختلافهم في منع استيفاء بعض العقوبات الأخرى على ما سيرد بيانه عند عرض القول بالمذهب الثاني.

ففي تقرير مشروعية استيفاء القتل في الحرم عند المالكية يقول الباجي: «كل من وجب عليه سفك دمه لقصاص أو غيرة يقتل في الحرم» [٢٦، جـ٣، ص٨٠]. وبصيغة تفيد تضعيف خلاف ذلك يقول ابن رشد: «وقد قيل إن المكان شرط في جواز القصاص وهو غير الحرم» [٢٧، جـ٢، ص٥٠٠]. ويقول ابن عبدالبر: «ومن قتل في الحرم أو في الحل ثم لجأ إلى الحرم قتل فيه ولم يؤخذ إلى الحل» [٢٨، جـ٢، ص ١١٠٢]. ولابن الجلاب عبارة شبيهة بهذه العبارة بنصها [٢٩، جـ٢، ص٢١٧]. ولقد نص خليل في مختصره على أن القصاص لا يؤخر لدخول الحرم [٧، ص٣١٤]، فتوالت تعليقات شراح المختصر على ذلك بتقرير أن الحدود والقصاص تقام في الحرم مطلقًا، حتى أنهم قد ذكروا أن العقوبة لا تؤجل إلى فراغ الجاني من نسكه إن كان قد أحرم بحج أو عمرة [١٤، جـ٨، ص٢٥؛ ٣٠، جـ٤، ص٣٨٥؛ ٨، جـ٨، ص٢٥؛ ٣١، جـ٤، ص٢٦١؛ ٣٢، جـ٢، ص٢٦٣].

وبوجه عام، فإنه لا يعرف لأحد من المالكية خلاف في مشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم سوى ما سيرد ذكره عند عرض القول بالمذهب الثاني عن بعضهم من القول بأن من يجوز قتاله في غير الحرم لا يجوز قتاله فيه مالم يكن هو البادىء بالقتال، كما ذكر بعض العلماء عن مالك نفسه رواية أطلق فيها القول بمنع الاقتصاص في الحرم من النفس وما دونها مع النهي عن مخالطة الجاني [٢٠، جـ٣، ص١٠]. ووفقًا لاطلاع الباحث، فإن هذا الكلام أو ماهو قريب منه لم يرد عن مالك عند أحد من أتباعه، وإنما ذكر عنه ابن عبدالبر قوله: «من وجب عليه القصاص في الحرم اقتص منه، ومن قتل ودخل لم يجره، ولم يمنع الحرم حدا وجب» [٣٣، جـ٦، ص١٦٩]. ومن الواضح أن هذا الكلام لا يمنع من احتمال أن يكون مالك ممن يرى إخراج الجاني من الحرم قهرًا لمعاقبته خارجه على ما تقدم ذكره فيما يشابهه مما جاء عن الحسن البصري، ولكن هذا الاحتمال لا يعتضد من النقل بغير الرواية المشار إليها، وهو معارض بما جاء عند بعض المالكية وشاع عند غيرهم من إطلاق القول بأن مالكًا يرى مشروعية استيفاء القتل أو الحدود والقصاص في الحرم [١٥، جـ٣، ص٤٤٤؛ ١٩، جـ١١، ص١٤٥؛ ٢٣، جـ٢، ص٢١؛ ٢٥، جـ٢، ص١٤٤؛ ٣٤، جـ٨، ص٢٤؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٧؛ ٣٦، ص٢٦٦؛ ٣٧، جـ٢، ص١٩٩؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٨؛ ٣٩، جـ٤، ص٤٧].

وكالذي جاء عند المالكية في الموضوع جاء عند الشافعية، فباستثناء ما سيرد ذكره عند عرض القول بالمذهب الثاني من: رأى القفال في القتال في مكة، وقول آخر ينسب إلى الشافعي في قتال البغاة من أهلها، وما يمكن أن يفهم من بعض كلام البيهقي ـ فإنه لا يعرف لأحد من الشافعية خلاف في مشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم، ولكبار فقهائهم عبارات مختلفة في تقرير هذا المذهب أو إفادة التوجه إلى الأخذ به [١١، جـ٩، ص٢٢٤؛ ٤٠، جـ٢، ص٣٥٥؛ ٤١، جـ٢، ص١٨٨]. وقد أجمل النووي ذلك بقوله: «مذهبنا جواز إقامة الحدود والقصاص في الحرم سواء كانت الجناية في الحرم أو خارجه ثم لجأ إليه» [١، جـ٧، ص٤٦٦]. وفي مقام آخر نقل النووي عن أصحابه في المذهب عامة القطع بجواز قتال من لجأ إلى الحرم من الكفار أهل الحرب أو من البغاة أو قطاع الطرق ونحوهم ـ كما هي عبارته ـ ثم قال: «وهو الصواب المشهور» [١، جـ٧، ص١٥].

وعن الشافعي نفسه ذكر الماوردي الأخذ بإقامة الحدود في الحرم سواء وقعت الجناية فيه أو في الحل ثم لجأ الجاني إليه [٣، ص١٦٦]، وفي الأم جاء له كلام صريح في أن أهل الحرب إذا لجأوا إلى الحرم يؤخذون ويحكم فيهم بالقتل وغيره كما لو كانوا خارج الحرم [١٠، جـ٤، ص٢٩٠]. كما جاء عنه نحو هذا في قتال بغاة أهل مكة، فخلافًا لما تقدمت الإشارة إليه من قول آخر في ذلك ينسب إلى الشافعي ذكر النووي عنه أنه في كتابي اختلاف الحديث وسير الواقدي من كتب الأم قد نص على إباحة قتالهم إن لم يمكن ردهم عن البغي بغير قتال [١، جـ٧، ص٤٧٣؛ ٤٢، جـ٩، ص ص١٢٤-١٢٥]. وعلى الرغم من أن الباحث لم يتمكن - بعد المحاولة - من الوقوف على هذا النص في مظانه مما أشير إليه، فإن القول بإباحة قتال البغاة في الحرم هو الملائم لما تقدم ذكره من مذهب الشافعي في إقامة الحدود في الحرم والحكم فيمن يلجأ إليه من أهل الحرب.

ويُذكر في ختام عرض القول بهذا المذهب أن الأخذ به لا يعرف عن غير الشافعية والمالكية من أتباع المدارس الفقهية المعروفة، إلا أنه ينبغي أن يذكر أن لبعض العلماء كلاما يحتمل أن يفهم منه الأخذ به، ومن ذلك - على سبيل المثال - كلام لأحد علماء الحنفية ذهب فيه إلى أن خبر إحلال مكة للنبي ﷺ لا يعني خصوصيته في حل القتال والقتل فيها، وإنما يعني إباحة دخوله لها بدون إحرام [٤٣، جـ١، ص٤٧٠]. وهذا وجه من الوجوه التي نوقش بها تمسك أهل المذهب الثاني بخبر الإحلال على ما سيأتي بيانه عند ذكره في أدلتهم، فيمكن أن يفهم من هذا الكلام أن قائله لا يفرق بين الحرم وغيره من حيث شرعية كونه محلاً لاستيفاء العقوبات، ولكن مجرد احتمال الكلام لذلك لا يكفي - في تقدير الباحث - لإلحاق قائله بأصحاب هذا المذهب.

أدلـة هذا المذهـب ومناقشاتها

الدليل الأول

قال تعالى: ﴿فَإِذَا انسَلَخَ الْأَشْهُرُ الْحُرُمُ فَاقْتُلُوا الْمُشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدتُّمُوهُمْ وَخُذُوهُمْ وَاحْصُرُوهُمْ وَاقْعُدُوا لَهُمْ كُلَّ مَرْصَدٍ﴾[٣]. فقد ساق بعض الشافعية هذه الآية في مقام

---

٣ سورة براءة، آية ٥.

الاستدلال لما قرره من أن الحرم لا يمنع من قتل من لجأ إليه بجناية توجب القتل [٤١، جـ٢، ص١٨٨]. ويبدو أن وجه الاستدلال بها هنا هو أن لفظ «حيث» عام في الأماكن، فتكون دالة على مشروعية قتل الكفار في الحل والحرم على السواء [٤٤، جـ٨، س٧٣؛ ٤٥، جـ٢، ص١٣٩؛ ٤٦، جـ٧، ص١١٤]، ويمكن أن يُلحق بالكفار في ذلك من يستحق القتل بأي سبب.

وهذا الاستدلال يناقش عند أهل المذهب الثاني بأن الحرم يُخص في حكم القتال فيه من العموم المذكور بما سيأتي في أدلتهم من قوله تعالى: ﴿وَلَا تُقَٰتِلُوهُمْ عِندَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ حَتَّىٰ يُقَٰتِلُوكُمْ فِيهِ﴾،[٤] فيكون حكم الآيتين معا مشروعية ابتداء الكفار بالقتال في كل موضع سوى الحرم فإنهم لايقاتلون فيه مالم يقاتلوا [١٩، جـ١١، ص١٤٩؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٩؛ ٤٧، جـ١، ص١٩١؛ ٢٣، جـ١، ص ص ٢٥٩ ـ ٢٦٠]. ووفقًا لاطلاع الباحث، فإنه لايوجد لمبيحي استيفاء جميع العقوبات في الحرم جواب على هذه المناقشة سوى اللجوء إلى دعوى النسخ التي سيأتي ذكرها وذكر ما يجاب به عليها عند سياق الآية الناهية عن القتال عند المسجد الحرام في أدلة المذهب الثاني.

الدليـــل الثـاني

جاء عند البخاري عن عروة بن الزبير أن امرأة سرقت في غزوة الفتح فأمر النبي ﷺ بقطع يدها [٣٩، جـ٨، ص ص٢٤ـ٢٥]، ووفقًا لما ذكره ابن حزم فإن من القائلين باستيفاء العقوبات في الحرم من تمسك بهذا الخبر في تأييد مذهبهم [١٩، جـ١١، ص١٤٧]، ولاشك أن تمسك من يتمسك به في ذلك إنما هو على اعتبار أن استيفاء القطع قد تم في الحرم أثناء غزوة فتح مكة.

ويلاحظ أنه لاقوة لهذه الحجة في مواجهة أكثر أهل المذهب الثاني، وهم الذين يرون أن ما يمُنع استيفاؤه في الحرم من العقوبات هو ما يسُتحق منها بجنايات تقع خارج الحرم

---

٤ سورة البقرة، آية ١٩١.

على ما سيأتي عند عرض أقوالهم، وذلك مالم يثبت أن السرقة التي عوقبت عليها المرأة قد وقعت خارج الحرم. كما أنه لا وجه للتمسك بها في مواجهة من يرى من أهل المذهب الثاني أن ما يُمنع استيفاؤه في الحرم منحصر في القتل، وإنما يمكن فقط أن يواجه بها ابن حزم ومن يوافقه منهم في أنه لا يحل أن يكون الحرم محلًا لاستيفاء شيء من العقوبات سوى قتال وقتل من يبدأ فيه بالقتال، وعند من يرى هذا الرأي لا تسلم الحجة المذكورة من المناقشة أيضًا، فقد ناقشها ابن حزم بأنه ليس في خبر الواقعة ما يدل على أنها ـ بجملتها ـ قد وقعت في الحرم أصلًا، وإنما يحتمل أن تكون قد وقعت في الحرم كما يحتمل أن تكون قد وقعت خارجه أو في الطريق. وإذ لا دليل على أن احتمال وقوعها فيه مقدم على غيره فإن مجرد الظن لا يبيح معارضة نصوص القرآن والسنة المانعة من استيفاء العقوبات في الحرم. كما ناقش ابن حزم أيضًا الخبر بأن ظاهره الإرسال [١٩، جـ١١، ص ١٤٨]، وذلك إشارة منه إلى أن الخبر ينتهي إلى عروة وهو تابعي، ولكن هذا قد يُدفع بما جاء مصرحًا به في آخر الخبر من نقل بعض الكلام عن عائشة، كما أن البخاري نفسه قد ذكره في موقع آخر ومن طريق آخر عن عروة عن عائشة وإن لم يرد في الخبر من هذا الطريق الآخر أن الحادثة قد وقعت في غزوة الفتح [٣٩، جـ١٢، ص ٨٧].

الدليل الثالث

عن أنس بن مالك: «أن رسول الله ﷺ دخل عام الفتح وعلى رأسه المغفر، فلما نزعه جاء رجل فقال: إن ابن خطل متعلق بأستار الكعبة، فقال: اقتلوه»[٥] [٣٩، جـ٨، ص ١٥؛ ٣٩، جـ٤، ص ٥٩؛ ٤٢، جـ٩، ص ١٣١؛ ٤٨، ص ٢٩٢؛ ٤٩، جـ٩، ص٢١٢؛ ٥٠، جـ٣، ص١٦٤]. فأمرُ النبي عليه الصلاة والسلام بقتل ابن خطل مع استجارته بالبيت دليل ظاهر على أن اللجوء إلى الحرم لا يوجب تأخير الحدود والقصاص ولا يمنع من إقامتها فيه [٢٤، جـ٢، ص٣٩٧؛ ٢٦، جـ٣، ص٨٠؛ ٣٩، جـ٤، ص٦٢؛ ٤٢، جـ٩، ص١٣٢؛ ٣٩، جـ٨، ص١٦؛ ٥١، جـ٧، ص٣٠٥]. وقد نوقش هذا الاستدلال من ثلاثة وجوه:

٥ رواه البخاري ومسلم وغيرهما، واللفظ هنا للبخاري.

الأول: أن ابن خطل قُتل في الحرم لأنه قاتل فيه [٢٥، جـ٢، ص١٤٤؛ ٤٢، جـ٩، ص١٣٢]. ولكن المناقشة من هذا الوجه لا تكون مفيدة ـ سواء صحت أو لم تصح ـ مع تسليم أهل المذهب الثاني بأن النبي ﷺ قد خُص بإباحة القتال والقتل في مكة يوم الفتح على ما سيأتي في أدلتهم، فخصوصيته يجب ـ كما جاء في كلامهم ـ أن تكون في إباحة قتال وقتل غير المقاتلين في الحرم، لأن قتال وقتل المقاتلين فيه مشروع مطلقًا بلا خلاف بين العلماء [٥٢، جـ١، ص٣٦٦].

الثاني: أن ابن خطل وآخرين معه قد استثناهم النبي ﷺ من الأمان يوم الفتح فأمر بقتلهم أينما وجدوا [٢٥، جـ٢، ص١٤٤؛ ٤٢، جـ٩، ص١٣٢].

الثالث: أن قتل ابن خطل قد وقع في الساعة التي خص فيها النبي عليه الصلاة والسلام بإباحة القتال والقتل في الحرم، فمكة عندئذ كانت حلًا له ولم تكن حرمًا، ولكنها عادت بعد ذلك حرمًا إلى قيام الساعة [١٥، جـ٣، ص ص ٤٤٣، ٤٤٦؛ ١٩، جـ١١، ص ص ١٤٦، ١٥١؛ ٢٥، جـ٢، ص ١٤٤؛ ٣٥، جـ٨، ص ٢٣٨؛ ٣٨، جـ٧، ص ٤٨؛ ٣٩، جـ٨، ص ١٦؛ ٥٣، جـ٣، ص٣٧؛ ٥٤، ص ٤٠٣]. وذلك على ما جاء التصريح به في خبر إحلال مكة الآتي في أدلة المذهب الثاني.

وقد أجيب على هذا الوجه الأخير بأن ساعة إباحة مكة إنما كانت ساعة دخول النبي ﷺ مكة واستيلائه عليها، وقتل ابن خطل كان بعد ذلك [٢٤، جـ٢، ص ٣٩٧؛ ٢٥، جـ٢، ص ١٤٤؛ ٤٢، جـ٩، ص ١٣٢]. ولكن هذا اعتُرض عليه أيضًا بأن مقدار ساعة الإباحة كان ما بين أول النهار وصلاة العصر [٢٤، جـ٢، ص ٣٩٧؛ ٣٩، جـ٤، ص ٤٤؛ ٣٩، جـ٨، ص ١٦؛ ٢٥، جـ١٠، ص ١٨٨؛ ٥٥، جـ٢، ص ٣٩٤]، وابن خطل قد قتل بمجرد دخول النبي عليه الصلاة والسلام واستقراره بمكة قبل العصر، وذلك بقرينة ما جاء في الخبر السابق من أن الحادثة كانت عند نزع المغفر [٢٤، جـ٢، ص ٣٩٧].

الدليل الرابع

عندما قُتل عاصم بن ثابت وخبيب أمر النبي ﷺ بقتل أبي سفيان بداره في مكة غيلة إن قُدر عليه، فدل ذلك على أن مكة لا تحصن أحدًا من أن يؤخذ فيها بما يجب عليه من الحقوق والعقوبات [١٠، جـ٤، ص٢٩٠؛ ٤٩، جـ٩، ص٢١٣].

ويواجه هذا الاستدلال بالتشكيك في صحة قصة محاولة الاغتيال المذكورة، فقد جاء عن الطحاوي أنه أشار إلى اتكاء الشافعي عليها في الاستدلال لمذهبه في الموضوع، وقال: «وهذا الذي حكاه لم نجد له أصلاً ولا ندري عمن أخذه» [٥٦، جـ٩، ص ٢١٤]. كما وصف ابن التركماني سند القصة عند البيهقي بالضعف، ومن وجه آخر عارض ابن التركماني حكاية الشافعي للقصة — على الوجه الوارد في الاستدلال — بالرواية المسندة التي ذكرها البيهقي، إذ لم يرد في هذه الرواية ما نهض عليه الاستدلال من الأمر بقتل أبي سفيان بداره في مكة، وإنما جاء فيها أن النبي عليه الصلاة والسلام قال لمن بعثهما للقيام بذلك: «فإن أصبتما منه غرة فاقتلاه» [٥٦، جـ٩، ص٢١٤]، وهو لفظ يمكن حمله على وجه لا يتعارض مع الأدلة الواردة في تحريم مكة وعدم إقامة القتل والعقوبات فيها.

الدليل الخامس

إن قتل بعض الدواب في الحرم مشروع بنصوص من السنة [٤٨، ص٢٤٥؛ ٤٢، جـ٨، ص ص١١٣-١١٦؛ ٥٧، جـ٥، ص ص١٨٨-١٩٠]، ومن هذه النصوص ما روي من قول النبي ﷺ: «خمس من الدواب كلّهن فاسق يقتلن في الحرم، الغراب والحدأة والعقرب والفأرة والكلب العقور» [٣٩، جـ٤، ص٣٤]. فكما يشرع في الحرم قتل هذه الدواب يشرع فيه قتل من يستحق القتل من المكلفين، وذلك من وجهين:

الأول: أن قتل الجاني كقتل هذه الدواب في أنه لو وقع في الحرم لم يجب ضمانه، فيكون قتله كقتلها في أن وقوعه في الحرم غير ممتنع شرعًا [١٢، جـ٤، ص٤٣؛ ٤١، جـ٢، ص١٨٨]. ويبدو أن في هذا الوجه التفاتا إلى ما صرح به بعض أصحاب المذهب الثاني من أنه لا يترتب على ما قد يقع في الحرم من العقوبات التي لا يجوز أن تقام فيه أي جزاء،

وإنما يكون القائم بذلك مسيئًا فحسب كما لو أنه استوفى العقوبة في البرد الشديد ونحوه [١٧، جـ٩، ص ٥٨؛ ٣٥، جـ٨؛ ص ٢٣٨؛ ٥، جـ٦، ص ص ٨٧ - ٨٨؛ ٥٨، جـ٢، ص ١٢٣].

الثاني: أن وصف الدواب في الحديث بالفسق يتضمن التنبيه على أن الفسق هو علة مشروعية قتلها في الحرم، فإذا كان قتلها فيه مشروعًا لهذه العلة مع أنه لا تكليف عليها فإن قتل من يستحق القتل من المكلفين مشروع فيه على وجه أولى [١٥، جـ٣، ص٤٤٥؛ ٢٤، جـ٢، ص٢٨٧].

وقد نوقش هذا القياس بالفارق المؤثر بين طرفيه، فالكلب العقور ونحوه من طبعه الأذى فشُرع قتله في كل مكان لدفع أذاه الذي هو من طبيعته. وأما الآدمي فإن الأصل فيه الحرمة فلا يشرع قتله إلا لعارض، فهو يشبه الحيوانات الأخرى التي يعصمها الحرم من القتل مالم تقتضيه ضرورة دفع الصائل منها [١٥، جـ٣، ص ٤٤٨؛ ٣٥، جـ٨، ص ٢٣٨]. وهذه المناقشة إنما تتوجه إلى الجامع بين أصل القياس وفرعه وفقًا للوجه الثاني، وذلك على اعتبار أن أثر الاشتراك في اسم الفسق بين الجاني المكلف والدواب المذكورة في الحديث يندفع بأن الفسق عارض في المكلف وجبلي في هذه الدواب، وهو ما لا يندفع به ما جاء في الوجه الأول من بناء القياس على جامع أن الحرم لا يوجب ضمان ما قد يقع فيه من قتل كل من الجاني المكلف والدواب المذكورة.

الدليل السادس

يقضي عموم النصوص الواردة في العقوبات بمشروعية استيفائها في كل زمان ومكان، وليس في هذه النصوص ما يخص الحرم بأن العقوبات لا تقام فيه [٤٩، جـ٩، ص٢١٤]. وقد نوقش هذا الاستدلال من وجهين:

الأول: لا يسلم بأن الأدلة القاضية باستيفاء العقوبات عامة في الزمان والمكان، إذ لا تَعَرُّض في هذه الأدلة أصلاً لزمان الاستيفاء أو مكانه كما أنه لا تَعرُّض فيها لشروطه

وموانعه، فإذ لا يصح أن يعترض على أن الاستيفاء لا يتم مالم تتوافر شروطه وتنتف موانعه بكون ذلك لم يرد في الأدلة المذكورة فإنه لا يصح أيضًا أن يُعترض على منع استيفاء العقوبات بعدم النص في الأدلة ذاتها على أن العقوبات لا تستوفى فيه [١٥، جـ٣، ص ص ٤٤٥ ـ ٤٤٦؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٨؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٨].

الثاني: إن تشريع تأمين الجاني في الحرم وعدم معاقبته فيه متأخر يقينا عن تشريع القصاص، إذ يمتنع التأمين شرعًا من القصاص في الحرم قبل أن يكون القصاص قد شرع أصلًا، كما أن من أدلة منع استيفاء العقوبة في الحرم ما كان في حجة الوداع وتشريع الحدود والقصاص كان قبل ذلك بلا خلاف. وعلى هذا فلو سُلِّم بالعموم المذكور فإنه يجب أن يُخص منه استيفاء العقوبات في الحرم بالأدلة الخاصة المانعة من ذلك كما هو الحال في كل عام يعقبه خاص [١٥، جـ٣، ص٤٤٦؛ ٢٣، جـ٢، ص٢٢؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٨؛ ٣٨، جـ٧، ص ص ٤٨ ـ ٤٩].

المذهب الثاني: منع استيفاء بعض العقوبات أو جميعها في الحرم

إن من يطلع على ما جاء عن فقهاء المسلمين في حكم استيفاء العقوبات في الحرم المكي عند التمكن فيه من مستحقها لا يحتاج إلى جهد كبير لملاحظة أن جمهورهم يتوجه إلى التسليم بأن من العقوبات ما لا يصح أن يكون الحرم محلًا لاستيفائه، فقد جاء هذا التوجه في عبارات وردت عن عدد من الصحابة والتابعين. وقد نفى بعض العلماء وجود مخالف من الصحابة لمن أخذ بهذا المذهب منهم [١٩، جـ١١، ص ص ١٤٥، ١٤٦، ١٥٢؛ ٥٦، جـ٩، ص٢١٤]، وهناك من ذكر أنه لا يحفظ أيضًا عن تابعي الأخذ بخلافه [١٥، جـ٣، ص٤٤٤]، ولكن هذا قد يعارض بما تقدم ذكره عن بعض التابعين. أما بعد عصر التابعين فإن عبارات وآراء جماهير العلماء قد تضافرت على تقرير الأخذ بهذا المذهب، وذلك على ما سيتبين من اختلاف الآخذين به من حيث التفصيل.

فمما يلحظ فيه التوجه إلى الأخذ بهذا المذهب مما جاء عن الصحابة كلام روي عن كل من عمر بن الخطاب وابنه عبدالله، فقد رُوي عن عمر أنه قال ـ مشيرًا إلى حرم مكة ـ:

«لو وجدت فيه قاتل الخطاب ما مسسته حتى يخرج منه [٥٩، جـ٥، ص١٥٣].[٦] وروي عن ابن عمر أنه قال: ـ مشيراً إلى الحرم ذاته ـ: «لو وجدت فيه قاتل عمر ما ندهته» [٥٩، جـ٥، ص١٥٣]. وجاء عنه هذا في بعض الروايات بلفظ: «ما سجنته» [٥، جـ٦، ص٨٧]، وفي بعض آخر بلفظ: «ما هجته» [٢١، جـ٤، ص١٣؛ ٦٠، جـ٢، ص٦٨٩]. وقد فهم بعض العلماء من التصريح باسم الأب في هذا الكلام المبالغة في النهي عن قتل أحد في الحرم مالم يكن ذلك على سبيل الدفع [٥٢، جـ١، ص٣٦٧]، كما ساق ابن حزم ما تقدم عن عمر وابنه باعتباره دليلاً على أنهما ممن يرى عدم استيفاء أي عقوبة في الحرم [١٩، جـ١١، ص١٤٤].

وذكر بعض العلماء الأخذ بهذا المذهب عن أم المؤمنين عائشة، فنقل عنها وعن ابن عمر القول بأن العقوبات لاتقام في الحرم على من لجأ إليه ولا يضيق عليه فيه لإخراجه منه [٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٤، جـ٨، ص٢٤]. ولكن الباحث لم يتمكن من الوقوف على شيء من نص كلام عائشة في الموضوع.

وجاء عن كل من جابر بن عبدالله وأبي شريح الخزاعي وابن الزبير ما يمكن أن يفيد الأخذ بهذا المذهب، فقد جاء عن جابر القول بأنه لا يجوز القتال في الحرم مالم تقتضه ضرورة الدفع عن النفس أو المال [٦١، ص٢٠٧]. ويُذكر لأبي شريح معارضته لما كان يقوم به عمرو بن سعيد ـ والي يزيد بن معاوية على المدينة ـ من بعث الجيوش لقتال ابن الزبير في مكة، وكان أبو شريح يتمسك في ذلك بحديث سيأتي ذكره في أدلة هذا المذهب. وأما ابن الزبير فقد ذكره بعض العلماء فيمن يرى إخراج مَنْ يجب عليه الحد إلى خارج الحرم لإقامة الحد عليه [٢٤، جـ٢، ص٢٨٨]. ووفقًا لاطلاع الباحث فإنه لا ينقل عنه أي كلام في الموضوع، وإنما جاء عنه أنه أخرج رجلاً ـ أو أكثر ـ من الحرم فقتله [٢١، جـ٤، ص١٢؛ ٥٩، جـ٥، ص١٥٢؛ ١٩، جـ٥، ص٣٠١]، فيظهر من هذا أنه يرى عدم جواز استيفاء القتل في الحرم، كما يظهر منه أيضًا أنه يرى جواز إخراج الجاني إلى الحل قهرًا لمعاقبته.

---

٦ قال ابن التركماني في سند هذا الأثر عند عبدالرزاق: «رجال هذا السند على شرط الصحيح وفي اتصاله نظر» [٥٦، جـ٩، ص٢١٤].

وكالذي تقدم من الكلام المنقول عن عمر وابن عمر جاء عن ابن عباس، فقد روي عنه قوله: «لو وجدت قاتل أبي في الحرم ما عرضته» [١٩، جـ١١، ص١٤٤]. غير أن الكلام الوارد عن ابن عباس في الموضوع لا ينحصر في هذا اللفظ، بل جاء عنه عدد من الروايات التي لا يخفى اتفاق الكلام المنقول عنه فيها على تقرير أن من العقوبات ما لا يجوز أن يستوفى في الحرم. ومن ذلك ما روي عنه من قوله: «من أحدث حدثا ثم استجار بالبيت فهو آمن، وليس للمسلمين أن يعاقبوه على شيء إلى أن يخرج، فإذا خرج أقاموا عليه الحد» [٢١، جـ٤، ص١٣]. وفي رواية أخرى جاء عنه قوله: «من أصاب حدا ثم دخل الحرم لم يجالس ولم يبايع ويأتيه الذي يطلبه فيقول: أي فلان، اتق الله في دم فلان، أخرج من المحارم، فإذا خرج أقيم عليه الحد»[٧] [١٩، جـ١١، ص١٤٤؛ ٢٣، جـ٢، ص٢٣]. ونحو هذا جاء عنه في رواية ثالثة مع زيادة فيما يضيق به على الجاني لإلجائه إلى الخروج، فروي عنه أنه قال: «إذا أحدث الرجل حدثًا ثم دخل الحرم لم يجالس ولم يبايع ولم يطعم ولم يسق حتى يخرج من الحرم فيؤخذ» [١٩، جـ١١، ص١٤٤]. وفي رواية رابعة جاء عنه قوله: «من قتل أو سرق في الحل ثم دخل في الحرم فإنه لا يجالس ولا يكلم ولا يؤوى، ولكنه يناشد حتى يخرج فيقام عليه ما أصاب، فإن قتل أو سرق في الحل فأدخل الحرم فأرادوا أن يقيموا عليه ما أصاب أخرجوه من الحرم إلى الحل فأقيم عليه، وإن قتل في الحرم أو سرق أقيم عليه في الحرم»[٨] [١٩، جـ١١، ص١٤٣؛ ٤٩، جـ٩، ص٢١٤؛ ٥٩، جـ٥، ص١٥٢].

إن من الواضح أن الكلام في كل من هذه الروايات الواردة عن ابن عباس يختلف عن غيره في ألفاظه اختلافًا لا يخلو من التأثير في المدلول التفصيلي لكل رواية، كما أن ما تضمنته الرواية الأخيرة من جواز إخراج مستحق العقوبة من الحرم إذا كانت جنايته لم تقع فيه قد يعارض بما جاء عنه في رواية أخرى من إنكاره على ابن الزبير في رجل أخذه من الحل

٧ هذا هو النص كما هو عند ابن حزم، وقد جاء عند الجصاص مختلفًا في بعض ألفاظه مع أن سنده عنده يلتقي بسنده عند ابن حزم في إبراهيم بن ميسرة عن طاووس عن ابن عباس.

٨ النص منقول هنا كما هو في مصنف عبدالرزاق، ومن طريق عبدالرزاق جاء هذا الأثر عند كل من ابن حزم والبيهقي مع اختلاف في بعض ألفاظه.

إلى الحرم ثم عاد فأخرجه من الحرم وقتله [٢١، جـ٤، ص١٢؛ ٥٩، جـ٥، ص١٥٢]. وهـذا كله يجعـل رأي ابن عباس في الموضوع مشوبًا في بعض تفصيلاته بشيء من عدم الوضوح، إلا أنه على الرغم من ذلك لا يخفى أن من رأيه وفقًا لهذه الروايات عدم جواز استيفاء بعض العقوبات في الحرم، وأن القتل وعقوبة السرقة مما لا يجوز استيفاؤه في الحرم مالم تكن الجناية قد وقعت فيه،[٩] بل إنه لا يظهر من هذه الروايات ما يعارض ما ذكره بعض المتأخرين من أن ابن عباس لا يفرق بين النفس وغيرها فيما لا يباح عنده استيفاؤه في الحرم من العقوبات [٣٠، جـ٤، ص٣٨٦].

ويبدو أن هناك من عارض ما جاء عن ابن عباس من القول بعدم إقامة الحد والقتل في الحرم بما جاء عنه من القول بنسخ آية القلائد الآتي ذكرها في أدلة هذا المذهب. فقد أشار ابن حزم إلى من أثار ذلك وأغلظ القول في مناقشته، وقد التفت ابن حزم في هذه المناقشة التفاتًا عجيبًا عن منشأ التعارض المثار بين القولين المذكورين، إذ صور القول بنسخ آية القلائد الوارد عن ابن عباس بأنه لا يتجاوز القول بنسخ ما جاء فيها من النهي عن إحلال القلائد خاصة، وذلك لينتهي إلى أنه على اعتبار أن المقصود بالقلائد في الآية قلائد الهدي فقط ـ وهو ما جاء عن ابن عباس في معناها [٢١، جـ٦، ص٥٦؛ ٢٣، جـ٢، ص٣٠٠] ـ فإنه لا تعارض بين القول بنسخ النهي عن إحلالها والقول بعدم إقامة العقوبات في الحرم [١٩، جـ١١، ص ص١٤٥-١٤٦]. ويظهر أن الأمر ليس كما صوره أو تصوره ابن حزم، فالقول بالنسخ الوارد عن ابن عباس يشمل النهي في الآية عن إحلال آمّين البيت الحرام [٢١، جـ٦، ص٦١؛ ٢٣، جـ٢، ص٣٠٢؛ ٤٥، جـ١، ص٣٢١]. وهذا هو ما يمكن أن يفهم من الرواية التي ذكرها ابن حزم نفسه، إذ تفيد هذه الرواية ـ التي ذكرها غير ابن حزم أيضًا ـ أن ابن عباس يرى أن آية القلائد كلها منسوخة [١٩، جـ١١،

---

٩ ومن العجيب أن ابن حزم قد تمسك بما جاء عن ابن عباس من أنه لو وجد في الحرم قاتل أبيه لم يعرض له في أن ابن عباس ممن لا يخص بمنع العقوبة في الحرم من لجأ إليه بجناية وقعت خارجه [١٩، جـ٥، ص٣٠١]. هذا، مع أنه عند بيانه لمذهب ابن عباس في المسألة في مقام آخر قد ساق الرواية التي جاء فيها تصريحه بأن من قتل أو سرق في الحرم يُقام عليه الحد فيه [١٩، جـ١١، ص١٤٣].

ص ص ١٤٥ ـ ١٤٦؛ ٤٤، جـ٦، ص٤٠]. ووفقًا لمجمل ما جاء عن ابن عباس في نسخ هذه الآية فإن الناسخ هو الأمر بقتال الكفار أينما وجدوا والنهي عن أن يقربوا المسجد الحرام، وهذا في معنى ما جاء عنه أيضًا من القول بأن النهي عن قتال الكفار في الحرم إذا لم يقاتلوا فيه منسوخ بتشريع قتالهم حيث وجدوا سواء قاتلوا أو لم يقاتلوا [٦١، ص١٨٥]. فكل من هذين القولين بالنسخ لا يُنكَر ـ في بادىء الرأي ـ استشكال وروده عن ابن عباس مع ما جاء عنه من القول بعدم استيفاء الحدود والقتل في الحرم، ولكن استشكال ذلك يمكن أن يجاب عنه بأن ابن عباس إنما يَخص بعدم استيفاء العقوبات في الحرم المسلمين ومن في حكمهم من غيرهم، فبهذا تكييف لمذهبه في الموضوع يلائم مجمل ما جاء عنه فيه.

هذا ما جاء عن الصحابة مما يفيد الأخذ بهذا المذهب، ولقد جاء نحوه عن عدد من التابعين، ففي رواية عن عطاء جاء قوله بأن من قتل في غير الحرم ثم دخله فهو آمن حتى يخرج منه، وأن من قتل فيه يقتل فيه [٥٩، جـ٥، ص ص١٥١-١٥٢]. وفي اضطرار الجاني إلى الخروج من الحرم جاء عنه قوله: «لا تبايعه أهل مكة ولا يشترون منه ولا يسقونه ولا يطعمونه ولا يؤونه ولا يُنكحونه حتى يخرج فيؤخذ به» [٦٢، جـ٥، ص٥٥٤]. وفي رواية أخرى جاء عنه نحو هذا وأنه عد أشياء كثيرة مما يضطر به الجاني إلى الخروج من الحرم [٢١، جـ٤، ص١٣]، بل نُقل عنه في رواية أخرى أنه قال: «إذا أصاب حدا في غير الحرم ثم جاء إلى الحرم أخرج من الحرم حتى يقام عليه» [٦٢، جـ٥، ص٥٥٤]. وفي هذا ما يفيد بأنه يرى جواز أخذ الجاني من الحرم قهرًا لمعاقبته خارجه، وذلك مالم يُحمل معنى الإخراج في هذا الكلام الأخير على معنى الاضطرار في سابقه، وهو ما نبه بعض العلماء إلى احتماله [٢٣، جـ٢، ص٢١].

ومن التابعين أيضًا روي عن مجاهد قوله فيمن أصاب ما يوجب الحد ثم دخل الحرم: «أرى أن يؤخذ برمته ثم يخرج من الحرم فيقام عليه الحد، فإن الحرم لا يزيده إلا شدة» [٢١، جـ٤، ص١٢]. وقد جاء هذا في سياق معارضته لما ذكره ـ وفقا للرواية ـ عن ابن عباس من أن اضطرار الجاني إلى الخروج من الحرم يكون بعدم إيوائه ونحو ذلك من المعاملات. ومما روي عن مجاهد أيضًا قوله: «إذا أصاب الرجل الحد في غير الحرم ثم أتى

الحرم أخرج من الحرم وأقيم عليه الحد، وإذا أصابه في الحرم أقيم عليه في الحرم» [٦٢، جـ٥، ص٥٥٤]. كما جاء عنه إطلاق القول بعدم جواز مقاتلة أحد في الحرم مالم يقاتل فيه [٢٢، ص٢٨].

وروي عن الزهري قوله: «من قَتَل في الحرم قُتل في الحرم، ومن قَتَل في الحل ثم دخل الحرم أخرج إلى الحل فقُتل في الحل، تلك هي السنة» [١٧، جـ٩، ص٥٨؛ ١٩، جـ١١، ص١٤٤]. وروي أن الوليد بن عتبة أراد أن يقيم على رجل الحد في الحرم، فقال له عبيد بن عمير: «لا تقم عليه الحد في الحرم إلا أن يكون أصابه فيه» [٢١، جـ٤، ص١٣؛ ٦٢، جـ٥، ص٥٥٤]. ونُقل عن شعبة قوله: «سألت الحكم وحمادا عن الرجل يقتل ثم يدخل الحرم، قال حماد: يخرج فيقام عليه الحد. وقال الحكم: لا يبايع ولا يؤاكل» [٦٢، جـ٥، ص٥٥٤]. وجمع بعض العلماء الشعبي مع ابن عباس وعطاء في القول بأن من أصاب في الحرم ما يوجب حدًّا أقيم عليه الحد في الحرم، ومن أصابه في غيره ثم لجأ إليه فإنه لا يجالس ولا يدانى حتى يخرج فيقام عليه الحد خارج الحرم [٢٥، جـ٢، ص ١٤٣؛ ٤٨، جـ٤، ص ١٤١]، كما ساق الطبري عنه رواية جاء فيها تقرير هذا المعنى بنص كلامه [٢١، جـ٤، ص١٣]. وجاء فيمن يذهب إلى هذا المذهب عند بعض العلماء كل من سعيد بن جبير [١٩، جـ١١، ص١٤٥]، وطاووس [٢٣، جـ٢، ص٢١]، ولكن الباحث لم يقف على ما يفيد ذلك من كلامهما. ولقد تقدم ـ عند عرض القول بالمذهب الأول ـ ذكر ما جاء عن الحسن البصري في الموضوع، وانتهى الباحث من ذلك إلى تغليب الظن بأن الحسن أيضًا من القائلين بأن للحرم اعتبارًا خاصًا من حيث مشروعية استيفاء العقوبات فيه.

وبمراجعة أقوال فقهاء الأمة بعد عصر التابعين يتبين أن هذا المذهب هو المأخوذ به في الموضوع عند جماهيرهم. فممن جاء ذكره فيمن يأخذ به دون تفصيل إسحاق بن راهويه [١٩، جـ١١، ص١٤٤؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٦]. وصرح الطبري بتصويب قول من قال بأن من أصاب في الحرم ما يوجب الحد أقيم عليه الحد فيه، ومن أصابه خارج الحرم ثم لجأ إليه لم يُقم عليه الحد فيه بل يُخرج ويقام عليه الحد في الحل [٢١، جـ٤، ص١٤]. ويظهر

مما نقله عنه بعض العلماء أنه يجيز في إلجاء الجاني إلى الخروج من الحرم كل ماهو دون نصب الحرب [٣٩، جـ٤، ص٤٨]. ويبدو أن الطبري يخص بهذا الحكم من يلجأ إلى الحرم من مستحقي العقوبات من المسلمين ومن في حكمهم من غيرهم، وأما من يلجأ إليه من أهل الحرب من الكفار فلا يلزم عنده إخراجهم منه بل يقاتلون ويقتلون فيه على كل حال، فهذا هو ما يفيده ما ذهب إليه من أن النهي عن مقاتلة الكفار في الحرم ما لم يقاتلوا منسوخ بآية السيف ونحوها من آيات القتال [٢١، جـ٢، ص١٩٣؛ جـ٦، ص ص٦١-٦٢].

ومن يأخذ بهذا المذهب ابن حزم الظاهري، وقد جاء كلامه في تقرير ذلك بينا وخاليًا من الإجمال المفضي - عادة - إلى الغموض، فهو يقول: «ولا يحل أن يُسفك في حرم مكة دم بقصاص أصلا ولا أن يقام فيها حد ولا يسجن فيها أحد، فمن وجب عليه شيء من ذلك أُخرج عن الحرم وأُقيم عليه الحد» [١٩، جـ٥، ص٣٠٠].

وفي مقام آخر ناقش ماقد يُعترض به على رأيه هذا ثم قال: «فإذ قد ارتفع الإشكال وجب تأمين من دخل مكة جملة من كل قتل وقصاص وحد» [١٩، جـ١١، ص١٥١]. وفي التسوية بين المسلمين وغيرهم في هذا الحكم وإخراج مستحق العقوبة من الحرم قهرًا يقول: «ولا يحل قتال أحد لا مشرك ولا غيره في حرم مكة، لكننا نخرجهم منه، فإن خرجوا وصاروا في الحل نفذنا عليهم ما يجب عليهم من قتل أو أسر أو عقوبة، فإذا امتنعوا وقاتلونا قاتلناهم حينئذ في الحرم»، ثم قال: «وهكذا نفعل بكل باغ وظالم من المسلمين ولا فرق» [١٩، جـ١١، ص ص ١٤٨ - ١٤٩]. وفي كلام آخر له ذكر أنه لا فرق في هذا الحكم أيضًا بين ما يجب من العقوبات بموجب يقع خارج الحرم وما يجب منها بموجب يقع فيه، كما أنكر جواز ما جاء فيما تقدم عن بعض الصحابة والتابعين من النهي عن مبايعة مستحق العقوبة ومكالمته في الحرم لاضطراره إلى الخروج منه [١٩، جـ١١، ص ص ١٥١ - ١٥٢]. ولاشك أنه وفقًا لمذهب ابن حزم في إخراج مستحق العقوبة من الحرم لا تكون هناك حاجة أصلاً إلى القول بأوجه الاضطرار المشار إليها.

وبهذا المذهب يأخذ فقهاء الحنابلة، فقد جاء عن أحمد بن حنبل نفسه القول بعدم استيفاء عقوبة القتل في الحرم ممن يستحقها بجناية لم تقع فيه، وفيما سوى القتل من

العقوبات المستحقة بما يقع خارج الحرم جاء عنه منع استيفائها في الحرم في رواية وإباحة استيفائها فيه في رواية أخرى [١٦، جـ١٠، ص ١٦٧؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٦]، كما أشار صاحب *الإنصاف* إلى اختلاف الرواية عنه في الحربي الملتجئ إلى الحرم والمرتد ولو ارتد فيه [١٦، جـ١٠، ص١٦٧]. وأما ما أطلقه بعض المعاصرين من أن أحمد كالشافعي ومالك في القول بأن الحدود تُقام حيث كانت [٦٣، ص٣٢٥] فهو مما لم يجد له الباحث أصلاً من النقل.

ويبدو أن الرواية الواردة عن أحمد في إباحة ما دون القتل من العقوبات في الحرم غير مأخوذ بها عند أتباعه، فباستثناء ما قد يلزم مما سيرد ذكره عن بعضهم في قتال البغاة وأهل الحرب فإنه لا يلحظ في كلام أحد منهم التفريق بين القتل وغيره من العقوبات في منع استيفائها في الحرم إذا كانت الجناية لم تقع فيه، وقد صرح بعضهم بأن العمل عندهم على خلاف ما تقتضيه هذه الرواية [١٥، جـ٣، ص٤٤٧؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٧]. كما زعم صاحب *الانصاف* أن منع استيفاء ما دون القتل في الحرم من الحدود المستحقة بجنايات لم تقع فيه يعد من مفردات مذهبهم [١٦، جـ١٠، ص١٦٧]. وهو زعم يقوي أن الرأي السائد عندهم مخالف لمقتضى الرواية المذكورة وإن كان يتعارض مع ما جاء وما سيأتي في الموضوع عن آخرين غيرهم.

وخلافًا لهذا الرأي الوارد فيما يُستحق بجنايات تقع خارج الحرم فإن الرأي السائد عند الحنابلة في العقوبات المستحقة بجنايات تقع فيه هو أنها تستوفي فيه، فيذكر صاحب *الإنصاف* أن هذا هو المذهب الذي عليه جماهيرهم، ونقل القطع به عن كثير منهم [١٦، جـ١٠، ص١٦٨]. كما أن منهم من ذكر أنه لا يعلم خلافا في إباحة ذلك [١٧، جـ٩، ص٥٨؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٩]، وقد جاء تقرير هذا التفريق في الحكم بين ما يُستحق من العقوبات بما يقع خارج الحرم وما يُستحق منها بما يقع فيه في عبارات كثيرة لفقهاء الحنابلة، وهي عبارات تبين إلى جانب ذلك ما يرونه في أوجه المعاملة مع الجاني اللاجئ إلى الحرم، ومن هذه العبارات قول الخرقي: «ومن أتى حدا خارج الحرم ثم لجأ إلى الحرم لم يبايع ولم يشار حتى يخرج من الحرم فيُقام عليه الحد، وإن قتل أو أتى حدا في الحرم أقيم عليه الحد

في الحرم» [٦٤، ص١٢٥]. وبما هو قريب من هذه العبارة جاء بيان مذهب الحنابلة في الموضوع عند كثير منهم [٤، ص١٩٤؛ ١٥، جـ٣، ص٤٤٤؛ ٥، جـ٦، ص ص٨٧ـ٨٨؛ ٦٥، جـ٢، ص١٦٥؛ ٦٦، جـ٩، ص ص٥٦ـ٥٨؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣؛ ٦، جـ٣، ص٣٠٠]، وقد نص بعضهم على أن منع استيفاء العقوبة في الحرم ممن يلجأ إليه بجناية وقعت خارجه يشمل الحربي والمرتد [١٦، جـ١٠، ص١٦٧؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣]. ولكن ما سيرد ذكره في قتال البغاة في الحرم عندهم يمكن أن يفهم منه وجود اختلاف بينهم في قتال أهل الحرب في الحرم إذا لجأوا إليه. ووفقًا لما نبه إليه صاحب *الإنصاف* فإن النهي عن مكالمة الجاني ومؤاكلته ومشاربته عند جماعتهم في حكم ما جاء في عبارة الخرقي المتقدمة من النهي عن مبايعته ومشاراته [١٦، جـ١٠، ص١٦٨]. وزاد بعضهم على ما جاء في عبارة الخرقي أن لايطعم الجاني ولا يؤوى في الحرم وأن يوعظ ويحث على الخروج منه [٣٥، جـ٨، ص٢٣٨؛ ٥، جـ٦، ص٨٧؛ ٥٨، جـ٢، ص١٢٣]. وهذا الذي ذكروه في معاملة الجاني ـ لاسيما القول بوعظه وحثه على الخروج ـ يفيد بتوجه الحنابلة إلى أنه لا يجوز أخذ الجاني من الحرم قهرًا لمعاقبته.

واستثناء مما تقدم ذكره عن الحنابلة فيما يستحق من العقوبات بجنايات تقع داخل الحرم فإنه جاء عن جماعة منهم أن حكم من لجأ إلى داره كحكم من لجأ إلى الحرم من خارجه[١٠] [١٦، جـ١٠، ص١٦٨؛ ١٧، جـ٩، ص٥٨؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣]. كما يبدو أن هناك توجهًا عند الحنابلة إلى أن الحرم لا يصح أن يكون محلاً لعقوبة الردة أو مقاتلة البغاة وإن حدثت الردة أو وقع البغي فيه، ففي عقوبة الردة استظهر بعضهم من كلام أصحابه أنه لا يعني أن المرتد فيه يُقتل فيه [١٦، جـ١٠، ص١٦٨؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣]، وقد تقدمت الإشارة إلى اختلاف الرواية عن أحمد في ذلك. وأما قتال البغاة في مكة فإن التوجه إلى منعه ـ إن لم يبدأوا هم بالقتال ـ يمكن أن يؤخذ مما جاء في كلام كثير من الحنابلة من أن على من قوتل فيها أن يكتفي بالدفع عن نفسه [١٦، جـ١١، ص١٦٨؛ ١٧، جـ٩،

---

١٠ الظاهر أن المقصود بهذا هو من يلجأ إلى بيته الواقع ضمن حدود الحرم من عقوبة يستحقها بجناية وقعت منه داخل الحرم أيضًا.

ص٥٨؛ ٥، جـ٦، ص٨٨؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣، ٦، جـ٣، ص٣٠٠]. ويُلمح هذا المعنى فيما نقل عن ابن تيمية من أنه أفتى بدفع أهل مكة، إذا اعتذوا على الركب كما يدفع الصائل [١٦، جـ١٠، ص١٦٩؛ ١٧، جـ٩، ص٥٩]. وقد صرح ابن القيم بمنع قتال الطائفة الممتنعة بمكة من مبايعة الإمام لاسيما إن كان لها تأويل، وضرب مثالا لذلك بامتناع أهل مكة من مبايعة يزيد [١٥، جـ٣، ص٤٤٣]. فيبدو من كل هذا أن إطلاق القول بمنع قتال البغاة في الحرم ما لم يبدأوا بالقتال مأخوذ به عند الحنابلة، ولكن الأخذ به قد لا يكون محل اتفاق بينهم، إذا جاء لبعضهم كلام يحتمل إباحة قتال البغاة في في مكة مطلقا - مالم يرجعوا عن بغيهم جملة - سواء قاتلوا فيها أو لم يقاتلوا، وسواء وقع بغيهم خارج الحرم ثم صاروا إليه أو وقع في الحرم نفسه. ومما يحتمل هذا الرأي إطلاق أبي يعلى القول بمشروعية قتال البغاة في مكة إن لم يمكن ردهم عن البغي بغير قتال [٤، ص١٩٣]. وكذلك أطلق بعض متأخريهم وصف ما أشير إليه في كتبهم من القتال المبيح عندهم لدخول مكة بلا إحرام [٦، جـ١، ص٣٨٩؛ ٦٨، ص٣٧؛ ٦٩، جـ١، ص ص٤٦٥-٤٦٦] بقوله: «كقتال كفار في مكة أو بغاة» [٧٠، جـ١، ص٤٦٦]، بل إن منهم من فهم حديث إحلال مكة الذي سيرد في أدلة هذا المذهب على أنه ليس في القتال أصلاً [٦٧، جـ٦، ص٦٤]، وهو ما قد يعني توجهًا من صاحبه يتجاوز إباحة قتال البغاة في مكة إلى القول بمشروعية استيفاء جميع العقوبات فيها، وذلك على نحو ما تقدم ذكره - عند عرض القول بالمذهب الأول - فيما جاء من كلام مشابه لهذا عن بعض الحنفية، ولكن الباحث لم يجد فيما تيسر له الاطلاع عليه من كتب الحنابلة أي إشارة - أوضح من هذا الذي تقدم في فهم خبر الإحلال - إلى أن منهم من يذهب إلى هذا المدى في الموضوع.

وإلى منع استيفاء بعض العقوبات في الحرم يذهب فقهاء الحنفية، فباستثناء ما تقدمت الإشارة إليه من رأي جاء لبعضهم في خبر إحلال مكة فإنه لا يبدو مما تيسر الاطلاع عليه من كلامهم في الموضوع أنه يوجد أي خلاف بينهم في أن من العقوبات ما لا يجوز أن يكون الحرم محلا لاستيفائه، إلا أن اتفاقهم فيما يبدو لا يتجاوز هذا الإجمال، إذ لا يخلو التفصيل في هذا الرأي ومتعلقاته من وجود الخلاف فيه بينهم، بل إن مما نقل فيه عن بعضهم مالا يخلو من الاختلاف والتضارب.

فلقد جاء عن أبي حنيفة كلام ظاهر الدلالة على أنه يرى أن كل ما يُستحق بجناية تقع خارج الحرم من الحدود والقصاص لا يستوفى داخل الحرم، وأنه يصح أن يستوفى في الحرم كل ما يُستحق منها بجناية تقع فيه، إذ جاء فيما يذكره في ذلك محمد بن الحسن عن أبي يوسف عن أبي حنيفة مانصه: «رجل وجب عليه حد أو قصاص ثم دخل الحرم، لا يُقام ذلك كله عليه، ولا يكلم ولا يبايع ولا يشارى حتى يخرج من الحرم فيُقام عليه ذلك كله، وإن أصاب ذلك في الحرم أقيم ذلك كله عليه» [٧١، ص ص٥١٧ـ٥١٨]. وسواء كان هذا الكلام هو نص كلام أبي حنيفة أو هو ما فهمه أحد الصاحبين أو كلاهما من كلامه فإن طريقه ـ وهو نقل الصاحب عن الصاحب ـ أقوى طريق في النقل يمكن أن يعرف به رأيه. وعلى الرغم من ذلك فقد نسب إليه خلاف ما يفيده هذا الكلام، فقد شاع عند غير الحنفية من العلماء القول بأن ما يرى أبو حنيفة عدم استيفائه في الحرم هو القتل فقط [٣٣. جـ٦، ص١٦٩ : ٣٥، جـ٨، ص٢٣٦ ؛ ١٩، جـ٥، ص٣٠١؛ ٤٥، جـ١، ص٢٠٤ ؛ ٥٥، جـ٨، ص٢٥]، وهو قول لم يقف الباحث على ما يصلح أن يكون أصلاً له. فمع معارضته لظاهر ما تقدم نقله عن أبي حنيفة من طريق صاحبيه، فإنه مما لا يُلحظ له شاهد منسوب إليه في شيء مما وقف عليه الباحث من كلام أتباعه، وذلك سوى ما ذكره الجصاص عن أبي حنيفة وأصحابه الأربعة ـ أبي يوسف ومحمد وزفر والحسن بن زياد ـ من أنهم لا يمنعون من استيفاء أي عقوبة في الحرم غير قتل من استحق القتل بجناية وقعت خارجه [٢٣، جـ٢، ص٢١]، وهذا معارض بما ذكره بعض الحنفية من أن أبا حنيفة قد ذهب ـ خلافًا للصاحبين ـ إلى أن الحرم لا يصح أن يكون محلاً لاستيفاء القطع في السرقة [٧٢، جـ٢، ص٢٥٦ ؛ جـ٥، ص٣٥٢].

وعلى الرغم من أن الذي يبدو أنه الأقوى مما تقدم في نقل رأي أبي حنيفة هو ما جاء عنه من طريق الصاحبين فإن الاطلاع على كلام مشائخ أتباعه وتقريراتهم في الموضوع يفيد بأن لكل من الرأيين المذكورين عنه من يتوجه منهم في كلامه إلى الأخذ به، فالتوجه إلى الأخذ بما شاعت عند غير الحنفية حكايته عن أبي حنيفة جاء في كلام للجصاص صرح فيه بأن الحرم لا يعصم شيئاً دون النفس من الحقوق [٢٣، جـ١، ص٢٦٠]، ونحو هذا

إطلاق الحصكفي القول بأن مادون النفس من القصاص يستوفى في الحرم[١١] [٧٣، جـ٥، ص٣٥٢]، ونحوه أيضًا ما أشار إليه بعضهم من مخالفة الصاحبين لما تقدم ذكره عن أبي حنيفة في حكم القطع. كما أن من الحنفية من لم يشر إلى غير القتل من العقوبات عند تقريره لمنع استيفاء القتل في الحرم ممن لجأ إليه [٥٤، ص ص ٤٠١ ـ ٤٠٢]، وهو ما قد يُعد توجها منه إلى الرأي المذكور أيضًا.

وأما الأخذ بما نقل عن أبي حنيفة من إطلاق القول بمنع استيفاء الحدود والقصاص في الحرم مالم تقع موجباتها فيه فهو ظاهر في قول بعض الحنفية: «من جنى في غير الحرم بأن قتل أو ارتد أو زنى أو شرب الخمر أو فعل غير ذلك مما يوجب الحد ثم لاذ إليه لا يُتعرض له مادام في الحرم، ولكن لا يبايع ولا يؤاكل ولا يجالس ولا يؤوى إلى أن يخرج منه فيقتص منه، وإن فعل شيئًا من ذلك في الحرم يُقام عليه الحد فيه [٧٢، جـ٢، ص٢٥٦]. وبعبارة مشابهة لهذه العبارة قرر صاحب النتف الرأي المذكور لكنه استدرك فيها أن من ارتد خارج مكة ثم لجأ إليها يُعرض عليه فيها الإسلام فإن أبى قُتل [٧٤، جـ١، ص٢٢٣]، وقد نبه بعض الحنفية إلى مخالفة ظاهر هذا الاستدراك لإطلاق علماء المذهب القول بمنع القتل في الحرم إن لم يقع موجبه فيه، إلا أن من جاء عنه التنبيه إلى هذه المخالفة جاء عنه أيضًا أنه التمس لها دفعًا بما ذكره من أن إباء الرجوع عن الردة إذا حصل في الحرم يُعد جناية فيه [٧٢، جـ٢، ص٢٥٦].

وإلى جانب ما جاء في كلام الحنفية من التوجه إلى كل من قصر ما يُمنع استيفاؤه في الحرم على القتل فقط ومنع استيفاء كل عقوبة لا يقع موجبها فيه فإن من متأخريهم من فهم من بعض ما تقدم من كلامهم أن كل قصاص دون القتل يستوفى في الحرم، وكل حد لم يقع موجبه فيه لا يستوفى فيه [٧٢، جـ٢، ص٢٥٦]. ويبدو أن هذا الفهم يصلح أن يكون محاولـة للتوفيق بين كثير مما يفيد من كلام الحنفية التوجه إلى الرأيين المشار إليهما، ولكن صاحب هذا الفهم ـ ابن عابدين ـ ذكر أنه إنما فهمه من مجموع العبارة المتقدم قريبًا نقلها

١١ وقد زعم الحصكفي الإجماع على ذلك، وهو زعم يدفعه ما جاء عن بعض الحنفية أنفسهم فضلاً عما جاء عن غيرهم.

بنصها وما جاء عن أبي حنيفة من إباحة استيفاء الحد في الحرم إذا وقع موجبه فيه وما جاء عنه وعن صاحبيه من خلاف في حكم القطع في الحرم، وهو ـ أي مجموع ذلك ـ ما لايبدو أن له وجها بينا في إفادة الفهم المذكور.

وبـاستثناء ما تقدم في القتل بالردة عند الحنفية فإنه يبدو أنهم لا يفرقون فيما يجوز استيفاؤه في الحرم وما لا يجوز استيفاؤه فيه من العقوبات بين مسلم وكافر، فمع أنه لم يرد فيما تقدم ذكره من كلامهم أي إشارة إلى هذا التفريق، فإن منهم من صرح بعدم جواز قتل الحربي في الحرم إذا لجأ إليه، فقد ذكر الكاساني أن الالتجاء إلى الحرم يُعد من الأسباب المحرمة للقتال [٤٦، جـ٧، ص١٠٢]، وفي موقع بيانه لذلك قال: «فإن الحربي إذا التجأ إلى الحرم لا يباح قتله في الحرم ولكن لا يطعم ولا يسقى ولا يؤوى ولا يبايع حتى يخرج من الحـرم» [٤٦، جـ٧، ص١١٤]. وفي شرح *السـير الكبـير* جاء نحـو هذا مع بسط في التفصيل، ومما جاء فيه ما نصه: «وإذا دخل الحربي الذي لا أمان له الحرم فإنه لا يهاج له بقتل ولا أسر، وهذا أصل علمائنا أن من كان مباح الدم خارج الحرم يستفيد الأمن بدخول الحرم» [٥٢، جـ١، ص٣٦٦]. ومما جاء في شرح *السير* أيضًا تقرير اضطرار الحربي إلى الخروج من الحرم بعدم إطعامه ومبايعته ومجالسته [٥٢، جـ١، ص٣٦٧]. ولكن جاء فيه بعد ذلك التصريح بعدم منعه من الكلأ وماء العامة، وأنه لا يجوز للإمام أن يحبسه في الحرم ولا أن يخرجه منه [٥٢، جـ١، ص٣٦٨]، ثم جاء فيه بعد هذا وغيره من التفصيل في وضع من يلجأ إلى الحرم من أهل الحرب تقرير أن كل ما تقدم ذكره هو الحكم في الخوارج والبغاة باستثناء ما يحفظه لهؤلاء إسلامهم من عدم سبي نسائهم وذراريهم في الأحوال التي يباح فيها سبي نساء وذراري أهل الحرب من الكفار [٥٢، جـ١، ص٣٧٠].

ويبدو مما جاء عن الحنفية في الموضوع أن التوجه قوي عندهم إلى أن من لا يجوز أن تستوفى منه العقوبة في الحرم لا يجوز أن يُخرج منه قهرًا، فقريبًا تقدمت الإشارة إلى ما جاء في شرح *السير* من التصريح بذلك، وجاء عن أبي حنيفة ومحمد بن الحسن قولهما بأن من يباح دمه خارج الحرم من أهل الحرب لا يُقتل في الحرم إذا لجأ إليه ولا يُخرج منه [٤٦، جـ٧، ص١١٤؛ ٧٢، جـ٥، ص٣٥٢]. كما أن الظاهر مما تقدم في كلام الحنفية من النهي عن

مبايعة المستأمِن بالحرم وعن مجالسته ونحو ذلك من أوجه المعاملة هو أن الغرض منه التضييق على الجاني لاضطراره إلى الخروج من الحرم، وواضح أنه لا معنى للتضييق عليه بالأوجه المذكورة لتحقيق هذا الغرض مع جواز تحقيقه بأخذ الجاني من الحرم قهرًا. فهذا كله يفيد أنه لا سبيل عند الحنفية إلى استيفاء العقوبة التي لا يجوز استيفاؤها في الحرم من مستحقها اللائذ به ما لم يخرج من الحرم بنفسه. ووفقًا لاطلاع الباحث فإنه لا يوقف على ما يعارض من كلامهم هذا الرأي سوى ما كثُر نقله عن أبي يوسف ـ عند الحنفية وغيرهم ـ من القول بأنه لا يباح في الحرم قتل اللائذ به من أهل الحرب ولكن يباح أن يُخرج منه فيقتل [٣٣، جـ٦، ص١٦٩؛ ٣٩، جـ٤، ص٤٧؛ ٤٦، جـ٧، ص١١٤؛ ١٩، جـ٥، ص٣٠١؛ ٧٢، جـ٥، ص٣٥٢]، وهو ما يمكن أن يُرد إليه ما نقل عن أبي يوسف أيضًا من إطلاق أن الحرم لا يمنع حدًّا واجبًا [٣٣، جـ٦، ص١٦٩]، وذلك على اعتبار أن الحرم لا يمنع من استيفاء العقوبة ـ سواء كانت حدًّا أو غيره ـ إذا كان لا يمنع من إخراج مستحقها اللائذ به إلى الحل لمعاقبته.

وكما يُعد الحنابلة والحنفية ـ وفقًا لما تقدم ذكره عنهم ـ أنصارًا لهذا المذهب فإن المالكية والشافعية يُعدون خصومًا له كما تبين من عرض ما جاء عنهم في الموضوع، إلا أن من المالكية والشافعية من جاء عنه كلام في منع القتال في الحرم يستند في توجيهه إلى بعض ما سيأتي من أدلة هذا المذهب. فعند المالكية جاء في *مختصر خليل* ذكر التردد في جواز قتال الحاصر في الحرم [٧، ص٩٥]، فذكر شراح *المختصر* أن التردد المذكور هو تردد المتأخرين من علماء المذهب في النقل عن المتقدمين منهم، وأن محل هذا التردد هو إذا لم يبدأ الحاصر بالقتال، إذ لا خلاف في مشروعية قتاله إن بدأ به[١٢] [٨، جـ٢، ص٣٩٤؛ ٥٥، جـ٢، ص٣٩٤؛ ٣٠، جـ١، ص٥٦٢؛ ١٤، جـ٢، ص٣٣٩؛ ٣٢، جـ١، ص٢٠٧؛ ١٣، جـ٢، ص٩٧]. وقد صرح ابن العربي بأنه لا سبيل إلى من يلجأ إلى الحرم من الكفار ما لم يبدأ بالقتال، وذلك مع تصريحه بإباحة استيفاء الحدود والقصاص في الحرم [٧٥، جـ١، ص ص ٣٩، ١٠٧]، وإلى نحو هذا يتوجه كلام القرطبي في الموضوع [٤٤، جـ٢، ص ص ١١٠، ٣٥١، ٣٥٣].

١٢ وفي هذا جاء عن بعض المالكية التفريق بين مكة وغيرها من الحرم، فمنع قتال غير البادىء في مكة وأباحه في سواها [١٣، جـ٢، ص٩٧].

وأما الشافعية فينقل عن القفال المروزي منهم إطلاق القول بمنع القتال في مكة، وأنه قال: «حتى لو تحصن جماعة من الكفار فيها لم يجز لنا قتالهم فيها» [١، جـ٧، ص ص٤٧٣ ـ ٤٧٤؛ ٤٢، جـ٩، ص١٢٥]. وقد أشار العسقلاني إلى هذا الرأي باعتباره اختيارًا من القفال لما ذكر العسقلاني أنه قول آخر جاء عن الشافعي في قتال البغاة من أهل مكـة، وهو قول بتحريم قتالهم فيها، وذكر أنه قول يأخذ به مع القفال جماعة من علماء الشافعية [٣٩، جـ٤، ص٤٨]. ولكن الباحث لم يتمكن من الوقوف على هذا القول في شيء من كلام الشافعي ولا فيما نسب إليه عند غير العسقلاني، كما لم يتمكن الباحث من الوقوف على ما يؤكد أن من علماء الشافعية من يوافق القفال في الأخذ به، وإنما اضطرب كلام بعضهم في الموضوع على نحو يمكن أن يفهم منه القول بعدم إباحة القتل في مكة، ففي كتاب النكاح عقد البيهقي في سننه عددًا من الأبواب تحت عنوان: «جماع أبواب ما خص به رسول الله ـ ﷺ ـ دون غيره مما أبيح له وحضر على غيره» [٤٩، جـ٧، ص ٥٤]. ومن الأبواب التي ذكرها تحت هذا العنوان ما نصه: «باب دخول الحرم بغير إحرام والقتل فيه» [٤٩، جـ٧، ص ٥٩]، وفي هذا الباب ساق عددا من الأخبار منها حديث أبي شريح الذي سيأتي في أدلة هذا المذهب [٤٩، جـ٧، ص٦٠]. فهذا قد يفيد أن البيهقي يرى أن القتل في الحرم مما خص به الرسول ـ عليه الصلاة والسلام ـ دون غيره، وهو ما فهمه ابن التركماني في تعليقه على السنن [٥٦، جـ٩، ص٢١٤]، إلا أن هذا الفهم لا يلائم كلاما آخر للبيهقي أطلق فيه القول بترك ما جاء عن ابن عباس من منع استيفاء الحدود والقصاص في الحرم [٤٩، جـ٩، ص٢١٤] كما يُلمَح من كلام النووي — عندما نقل رأي القفال مصرحا بتغليطه وأنه إنما ذكره كيلا يُغتر به — أن القفال قد تفرد برأيه المذكور بين الشافعية [١، جـ٧، ص٤٧٣؛ ٤٢، جـ٩، ص١٢٥].

ولقد جاء الأخذ بهذا المذهب عند الإباضية في كلام لبعض متأخريهم، ففي عبارة للثميني جاء تقرير أن الحدَّ لا يُقام في الحرم على من لزمه مالم يكن قد أحدث موجبه فيه ولـكـن لا يبـايع فيه ولا يجالس ولا يطعـم ولا يؤوى حتـى يخرج منـه [٧٦، جـ٤، ص ص١١٤ـ١١٥]. وقد زاد شارح *كتاب النيل* على ذلك أن لا يؤانس الجاني ولا يسقى ولا ينفع ولا يتكفل به أحد، وأن ينادى باسمه واسم أبيه على الناس ويحذرون منه [٩،

جـ٤، ص ص١١٤-١١٥]. كما استدرك الشارح أيضا على ما جاء في مقام آخر من إطلاق صاحب المتن — الثميني — القول بقتل الباغي المقاتل والقاتل والمانع والمرتد والطاعن حيث وجدوا، فقال: «إلا في المسجد الحرام أو في الحرم» [٩، جـ١٤، ص٦٤٢].

ووفقًا لما تيسر الاطلاع عليه من كلام الشيعة الاثني عشرية في الموضوع فإنه لا يُباح عندهم استيفاء أي عقوبة في الحرم لا يقع موجبها فيه، وقد جاء في تقرير هذا الحكم عدد من روايات الكافي عن جعفر الصادق [٧٧، جـ٤، ص ص ٢٢٦ - ٢٢٨]، ومن ذلك ما روي عنه من أنه قال: «إن سرق بغير مكة أو جنى جناية على نفسه ففر إلى مكة لم يؤخذ مادام في الحرم حتى يخرج منه، ولكن يمنع من السوق ولا يبايع ولا يجالس حتى يخرج منه فيؤخذ، وإن أحدث في الحرم ذلك الحدث أخذ فيه» [٧٧، جـ٤، ص٢٢٧]. وفي رواية أخرى جاء عنه النهي عن أن يعترض الدائن سبيل مدينه إذ وجده في الحرم [٧٧، جـ٤، ص٢٤١]. ويقرر الحلي الحكم المذكور بقوله: «من أحدث ما يوجب حدًّا أو تعزيرا أو قصاصا ولجأ إلى الحرم ضُيّق عليه في المطعم والمشرب حتى يخرج، ولو أحدث في الحرم قوبل بما تقتضيه جنايته فيه» [٧٨، جـ١، ص١٣٥]. وبنحو هذه العبارة ذكر الحلي — في مقام آخر — والطبرسي منع استيفاء الحد في الحرم [٧٨، جـ٢، ص٢٤٦؛ ٧٩، جـ١، ص٣٨٣]. ويفهم من تعليق بعض شراح الشرائع على عبارة الحلي المتقدمة أن التضييق في الحرم على الجاني لا يبلغ منعه من المطعم والمشرب، فقد ذكر النجفي أن التضييق عليه في ذلك يعني أن يطعم ويسقى مالا يحتمله عادة من هو مثله أو ما يسد به الرمق فقط. [١٨، جـ٢٠، ص ص ٤٦ - ٤٧؛ جـ٤١، ص ٣٤٤].

ويظهر من كلام بعض متأخري الزيدية في الموضوع أنه لا يُعرف عندهم خلاف فيما ذكروه من منع استيفاء القتل في الحرم بجناية وقعت خارجه [٨٠، جـ٢، ص ص٣٩٦-٣٩٨؛ ٨٠، جـ٤، ص ص١٠١-١٠٢؛ ٨١، جـ٣، ص٢٧٣؛ ٨٢، جـ٢، ص ص٤١٦، ٤٧٤-٤٧٥]. وذلك باستثناء ما قد يستفاد مما نقل عن أكثر العترة من أن النهي عن قتال الكفار عند المسجد الحرام مالم يقاتلوا منسوخ [٨٣، ص ص٥٣-٥٤]. وفيما سوى القتل من العقوبات يمكن أن يفهم من بعض ما جاء عن الزيدية عدم استيفائها أيضا

في الحرم ممن لجأ إليه، فقد ذكر الشوكاني أن العترة ـ عامة ـ مع من يرى أنه لا يحل أن يسفك في الحرم دم ولا أن يُقام فيه حد حتى يخرج منه من لجأ إليه، وذكر عن بعضهم القول بإخراج مستحق العقوبة إلى خارج الحرم لمعاقبته [٣٨، جـ٧، ص ص٤٨-٤٩]. كما عد أبو زهرة الزيدية فيمن يرى أن الحدود لا تُقام في الحرم، بل ونقل عن بعض الهادوية منهم أن من أتى في الحرم ما يوجب الحد يُخرج من الحرم ولا يقام الحد عليه [٦٣، ص٣٢٥]. ولكن الباحث لم يتمكن من الوقوف على شاهد من كلام الزيدية أنفسهم يؤكد أنهم ممن يرى عدم استيفاء ما دون القتل من العقوبات في الحرم، وإنما نقل الصنعاني عن الهادوية القول بما ذهب إليه جمهور السلف والخلف ـ وفقا لعبارته ـ من أنه لا يُقام في الحرم حد على من لجأ إليه، كما نقل عن بعض الهادوية عدم التفريق بين من يرتكب جناية في الحرم ومن يرتكبها خارجه في أن الحد لا يُقام عليه في الحرم [٨٠، جـ٤، ص١٠١]، إلا أن هذا الذي ذكره الصنعاني عن الهادوية وعن بعضهم يبدو أن المقصود به أيضًا القتل خاصة، لأن الصنعاني بعد أن فرغ من التفصيل في ذلك تناول الخلاف في استيفاء ما دون النفس من العقوبات في الحرم، وجاء في كلامه عندئذ ما يشبه التصريح بأن ما لا يستباح استيفاؤه في الحرم من العقوبات هو القتل فقط، ولم ينقل ـ عندئذ أيضًا ـ عن أحد من الزيدية القول بمنع استيفاء ما دون القتل في الحرم [٨٠، جـ٤، ص١٠٢]. وأما ما جاء في كلام أبي زهرة عن بعض الهادوية من القول بسقوط الحد عمن ارتكب موجبه في الحرم مع إخراجه منه فهو مما لا يجد الباحث له أصلاً عند أحد من المسلمين.

وبهذا العرض لما جاء في تقرير خصوصية الحرم عن غيره من حيث مشروعية كونه محلاً لاستيفاء العقوبات يتبين أن القائلين بذلك مختلفون فيما بينهم في العقوبات التي لا يجوز استيفاؤها في الحرم، وأنهم مختلفون أيضًا في معاملة مستحق العقوبة المعتصم بالحرم وما يشرع فعله لإخراجه أو اضطراره إلى الخروج منه عندما تكون عقوبته مما لا يجوز استيفاؤها فيه. وسيتبين من عرض أدلة هذا المذهب والمناقشات المتعلقة بها فيما يلي توجيه كل طرف من أطراف الخلاف في هاتين المسألتين للأدلة والمناقشات وفقًا لرأيه فيهما.

أدلة هذا المذهب ومناقشاتها

الدليل الأول

قال تعالى: ﴿وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا﴾[13] وقال تعالى: ﴿وَمَن دَخَلَهُ كَانَ آمِنًا﴾.[14] ففي هاتين الآيتين ـ وما في معناهما من القرآن ـ تكليف شرعي بتأمين مستحق العقوبة من أن تُقام في الحرم إذا اعتصم به، وذلك على اعتبار أن الأمن في الآيتين يتضمن معنى الأمر وإن لم يرد بصيغته [١٥، جـ٣، ص٤٤٥؛ ١٧، جـ٩، ص٥٧؛ ١٩، جـ١١، ص١٤٧؛ ٢٣، جـ٢، ص٢١؛ ٢٣، جـ١، ص٧٣؛ ٤٤، جـ٤، ص١٤٠؛ ٤٤، جـ٢، ص١١١؛ ٧٩، جـ١، ص٣٨٣؛ ٧٩، جـ٢، ص٧٩٩]. وعلى اعتبار أن محل الأمن المذكور في كل من الآيتين هو الحرم جميعه وليس البيت ـ بمعنى الكعبة ـ أو مقام إبراهيم خاصة [١٩، جـ١١، ص١٤٨؛ ٢٣، جـ٢، ص٢٠؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٧؛ ٢٣، جـ١، ص٧٣؛ ٥٤، ص٤٠٢؛ ٧٩، جـ٢، ص٧٩٩؛ ٢٠، جـ١، ٣٧٩]. ويرى بعض أصحاب هذا المذهب في تقرير الآيتين للأمن في الحرم دليلاً على عدم جواز إخراج مستحق العقوبة منه لمعاقبته خارجه، لأن إخراجه منه لمعاقبته يُبطل فائدة الأمن فيه [٥٤، ص٤٠٢]. كما يتمسك بعموم الأمن ابن حزم فيما يراه من أن جميع العقوبات لا تستوفى في الحرم [١٩، جـ٥، ص٣٠٠]، وخلافًا لذلك يرى الجصاص أن ظاهر الأمن في الآيتين أنه الأمن من القتل فقط، ثم يبين وجه هذا الفهم من الآية الثانية بقوله: «لأن قوله «ومن دخله» اسم للإنسان، وقوله «كان آمنا» راجع إليه، فالذي اقتضت الآية أما هو الإنسان لا أعضاؤه» [٢٣، جـ١، ص٢٦٠].

ومع ما أثير على هذا الاستدلال من دعوى النسخ [١٣، جـ٤، ص٢٦١؛ ٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٤، جـ٨، ص٢٤] المثارة على غيره من أدلة هذا المذهب ـ وستأتي معالجتها عند تناول الدليل الثاني ـ فإنه يواجه بمناقشات نجملها فيما يلي مع بيان ما يجاب به عليها:

---

١٣ سورة البقرة، آية ١٢٥.

١٤ سورة آل عمران، آية ٩٧.

١ ـ وفقًا لظاهر الآيتين فإن محل الأمن ليس هو جميع الحرم وإنما هو البيت في الآية الأولى والبيت أو مقام إبراهيم — على خلاف في ذلك — في الآية الثانية، والبيت اسم غالب للكعبة [٢٣، جـ١، ص٧٢؛ ٤٥، جـ١، ص٩٢؛ ٤٤، جـ٢، ص١١٠؛ ٧٩، جـ١، ص٣٨٢؛ ٢٠، جـ١، ص٣٧٩]، ومقام إبراهيم هو الموضع المعروف قريبًا من الكعبة في المسجد، ولا خلاف في أن العقوبات لا تُقام في الكعبة ولا في المسجد كله [١٤، جـ٨، ص٢٥؛ ٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٤، جـ٨، ص٢٤].

ويمكن أن يجاب على ماجاء في هذه المناقشة من أن محل الأمن هو الكعبة بما نبه إليه الجصاص من أن كون الحرم كله محلاً للأمن أمر مصرح به في نصوص أخرى، كقوله تعالى: ﴿ أَوَلَمْ نُمَكِّن لَّهُمْ حَرَمًا ءَامِنًا ﴾[١٥] وقوله: ﴿ أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا جَعَلْنَا حَرَمًا ءَامِنًا ﴾.[١٦] فيكون المراد بوصف البيت بالأمن في بعض النصوص وصف جميع الحرم به على ما جاء في النصوص الأخرى، ولا يمنع من ذلك — وفقًا لكلام الجصاص أيضًا — كون البيت يطلق في الغالب على الكعبة، فلفظ الكعبة نفسه قد استعمل بمعنى الحرم في قوله تعالى: ﴿ هَدْيًا بَٰلِغَ ٱلْكَعْبَةِ ﴾،[١٧] فالمراد في هذه الآية هو الحرم وليس الكعبة، إذ لا خلاف في أنه لا يذبح فيها ولا في المسجد [٢٣، جـ١، ص٧٣]. ومن وجه آخر يتمسك الجصاص — في مقام آخر — بما يسلم به خصومه من الأمن في الكعبة ليلزمهم بأمن الحرم جميعه، فإذا كانوا يرون أن القتل لا يُقام في البيت — بمعنى الكعبة — لوصفه بالأمن في بعض النصوص فإن عليهم أن يقولوا بذلك في جميع الحرم لوصفه أيضًا بالأمن في نصوص أخرى مماثلة، ولكن الجصاص ساق كلامًا غامضًا حين أراد أن يدفع ما ذكره هو من أن هذا الوجه قد يعترض عليه بالتفريق بين الكعبة والحرم في أن مَنْ قَتَلَ في الحرم قُتِل فيه ومن قَتَل في الكعبة لا يقتل فيها [٢٣، جـ٢، ص٢٣].

---

١٥ سورة القصص، آية ٥٧.

١٦ سورة العنكبوت، آية ٦٧.

١٧ سورة المائدة، آية ٩٥.

وأما ما جاء في المناقشة من حمل «مقام إبراهيم» في الآية الثانية على ظاهره مع اعتبار أنه هو مرجع الضمير في «ومن دخله» فإن ابن حزم يدفعه بقوله: «إن الله تعالى لا يكلم عباده بالمحال ولا بما لا يمكن، وباليقين يدري كل ذي حس سليم أن مقام إبراهيم حجر واحد لا يدخله أحد ولا يقدر أحد على ذلك، وإنما مقام إبراهيم الحرم كله كما قال مجاهد» [١٩، جـ١١، ص١٤٨]. ولبعض العلماء كلام يفيد القول بأن مرجع الضمير في «ومن دخله» ليس هو البيت ولا مقام إبراهيم، وإنما هو الحرم الذي هو أيضًا — وليس البيت — مرجع الضمير في قوله تعالى: ﴿فِيهِ ءَايَٰتٌۢ بَيِّنَٰتٌ مَّقَامُ إِبْرَٰهِيمَ﴾، لأن المقام في الحرم دون البيت [٥٤، ص٤٠٢].

٢ - إن معنى الأمن المذكور في الآيتين مختلف فيه بين العلماء، فخلافًا للمعنى المعتبر في الاستدلال فإنه قد قيل بأنه الأمن في الآخرة من النار أو العذاب أو سخط الله [٣، ص١٥٩؛ ١٣، جـ٤، ص٢٦١؛ ٢١، جـ٤، ص١٤؛ ٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٧، ٣٤، جـ٨، ص٢٤؛ ٤٥، جـ١، ص٢٠٤؛ ٤٤، جـ٤، ص١٤١؛ ٧٥، جـ١، ص٢٨٥؛ ٧٧، جـ٤، ص٢٢٦]. وقيل بأنه الأمن من وقوع القتال في الحرم بدفع الله من أراد القتال فيه من أن يصل إليه كما حصل بحبس أهل الفيل عنه [٧٥، جـ١، ص٣٨]. وقيل بأنه محمول على ما كان عليه الحال في الجاهلية من تعظيم الحرم بعدم تعرض الغريم فيه لغريمه [١٣، جـ٤، ص٢٦١؛ ٢١، جـ٤، ص ص١١-١٢؛ ٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٤، جـ٨، ص٢٤؛ ٤٤، جـ٤، ص١٤١؛ ٧٥، جـ١، ص ص٣٨-٣٩، ٢٨٤-٢٨٥؛ ٧٩، جـ٢، ص٧٩٩؛ ٢١، جـ١، ص٥٣٤]. وقيل بأنه الأمن من الظلم والقتل في الحرم لغير موجب شرعي [١٣، جـ٤، ص٢٦١]، وفي هذا المعنى ما قيل من أن الجاني — في الحرم وغيره — قد هتك حرمة نفسه فأبطل ما جعل الله له في الحرم من الأمن [٣٩، جـ٤، ص ص٤٧-٤٨]. وقيل بأنه أمن الصيد [٤٤، جـ٤، ص١٤٢]. وقيل بأنه أمن من دخل الحرم عام عمرة القضاء، وذلك بدليل قوله تعالى: ﴿لَتَدْخُلُنَّ ٱلْمَسْجِدَ ٱلْحَرَامَ إِن شَآءَ ٱللَّهُ ءَامِنِينَ﴾[١٨] [٤٤، جـ٤، ص١٤٢]. وقيل بأنه الأمن من الموت

١٨ سورة الفتح، آية ٢٧.

على غير الإسلام [١٥، جـ٣، ص٤٤٥]. وعلى كل من هذه الأقوال لا يكون في الآيتين ونحوهما أي دلالة على أمن المكلفين في الحرم من أخذهم فيه بما يستحقون من العقوبات، وقد وصف ابن العربي القول المعتبر في الاستدلال السابق بأنه قول ساقط[١٩] [٧٥، جـ١، ص٣٩].

ووفقًا لما أمكن الاطلاع عليه مما جاء في الجواب على ما تضمنته هذه المناقشة من أقوال فإن حمل الأمن على الأمن من العذاب في الآخرة معارض بأن ذكر جعل البيت مثابة وأمنا للناس في الآية الأولى إنما جاء على وجه التنبيه إلى ما في ذلك من الحجة على الخلق، والأمن الذي سيكون في الآخرة لا تقوم به حجة [٧٥، جـ١، ص٣٩]، هذا فضلاً عن أنه لا يُسلم بتحقق الأمن من العذاب أو النار للمكلف لمجرد دخوله الحرم [١٥، جـ٣، ص٤٤٥]. ويعارض حمل الأمن على امتناع وجود القتال في الحرم قدرًا وحسًّا بأن القتال والقتل كان ولايزال يقع فيه [١٩، جـ١١، ص١٤٧؛ ٢٣، جـ٢، ص٢١؛ ٧٥، جـ١، ص ص٣٩، ٢٨٥]. ويمثل هذا يمكن أن يعارض حمل الأمن على ما كان عليه الحال قبل الإسلام، كما عارضه ابن حزم بأن الإسلام لم يسلب الحرم فضلاً كان له في الجاهلية بل زاده تعظيمًا وحرمة وتكريمًا [١٩، جـ١١، ص١٤٧]. ويُدفع حمل الأمن على أنه الأمن من الظلم بأنه لا يكون على هذا القول لتخصيص الحرم بالأمن فائدة، لأن الظلم ممنوع شرعًا في كل مكان، فيجب أن يكون الأمن في الحرم أمنا مما هو مشروع في غيره [٢٣، جـ٢، ص٢١]. ويصف ابن حزم حمل الأمن على أمن الصيد بأنه كذب وجرأة على الباطل، وأنه مع ذلك فضيحة في اللحن، لأن لفظ «مَنْ» في «ومن دخله كان آمنا» إنما يستعمل في لغة العرب للآدمي لا لغيره من الحيوان [١٩، جـ١١، ص١٤٨]. ويبدو أنه من غير القوي الاعتراض على هذا الذي ذكره ابن حزم بما نبه إليه القرطبي من استعمال لفظ «مَنْ» لغير الآدمي في قوله تعالى: ﴿فَمِنْهُم مَّن يَمْشِي عَلَىٰ بَطْنِهِۦ﴾[٢٠] فقد ذكر القرطبي نفسه أن هذا الاستعمال شاذ في التنزيل [٤٤، جـ٤، ص١٤٢]، فلا يصرف اللفظ عن الأصل في

١٩ وقد وجه ابن العربي كلامه عندئذ بعبارة محيّرة، فهو يقول: «لأن الإسلام الذي هو الأصل وبه اعتصم الحرم لا يمنع من إقامة الحدود والقصاص، وأمر لا يقتضيه الأصل أحرى أن لا يقتضيه الفرع»!!!

٢٠ سورة النور، آية ٤٥.

استعماله إلا بقرينة تقتضي ذلك. وأما حمل الأمن على أنه أمن مَنْ دخل الحرم عام عمرة القضاء أو على الأمن من الموت على غير الإسلام فإن الباحث لم يجد من العلماء من أجاب عليهما، إلا أن ابن القيم قد ذكر القول الأخير باعتباره مثالاً لما أشار إليه في معنى الأمن من أقوال وصفها بأنها باطلة لا يلتفت إليها [١٥، جـ٣، ص٤٤٥].

٣ ـ يناقَش من يرى من أصحاب هذا المذهب إخراج الجاني من الحرم لمعاقبته خارجه بما تقدم ذكره عن بعضهم في الاستدلال من أن هذا الرأي يُبطل فائدة الأمن في الحرم. ونوقش من يرى منهم التضييق في الحرم على مستحق العقوبة بالمطعم والمشرب ونحوه بأن من يُضيق عليه في ذلك ليس بآمن [٣٠، جـ٤، ص٣٨٦؛ ٣٤، جـ١، ص٢٤؛ ٤٤، جـ٤، ص١٤٠؛ ٤٤، جـ٢، ص١١١]. كما يعارض الأمن المذكور بما يراه بعضهم من أنه يشرع في الحرم استيفاء كل عقوبة لا تستغرق النفس، وبما تطبق عليه الأغلبية الساحقة منهم من أن جميع العقـوبات المستحقة بجنايات تقع في الحرم تستوفى فيه [١٥، جـ٣، ص٤٤٤؛ ٤٤، جـ٤، ص١٤٠؛ ٧٥، جـ١، ص٢٨٥؛ ٤٤، جـ٢، ص١١١].

ولقد جاء في كلام القائلين بكل من الآراء المشار إليها ما يرونه دفعًا لهذه المناقشات أو الإشكالات المتعلقة بها، فلمعالجة الإشكال الملحوظ في الجمع بين القول بأمن مستحق العقوبة في الحرم والقول بإخراجه منه لمعاقبته خارجه يذكر ابن حزم أن إخراج الجاني من الحـرم مشروع بقـوله تعالى: ﴿أَن طَهِّرَا بَيْتِيَ لِلطَّآئِفِينَ وَٱلْعَٰكِفِينَ وَٱلرُّكَّعِ ٱلسُّجُودِ﴾ [٢١]، فتـطهير الحرم من العصاة واجب بهذه الآية، وتطهيره منهم يكون بإخراجهم منه [١٩، جـ٥، ص٣٠٠]. ويلتمس الطبري في الإجماع دليلاً على أن الأمن المذكور لا يشمل أمن الجاني من أن يؤخذ من الحرم إلى الحل لمعاقبته، فيذكر أن المتقدمين والمتأخرين من علماء الأمة مجمعون على أن مستحق العقوبة إذا عاذ بالحرم يُخرج منه لمعاقبته في الحل، وأنهم إنما اختلفوا في السبيل الذي يسلك لتحقيق إخراجه منه، فمنهم من يرى أن إخراجه يكون بالتضييق عليه في الطعام والشراب ونحوهما، ومنهم من يرى إخراجه بكل ما يمكن أن يخرج

---

٢١ سورة البقرة، آية ١٢٥.

به. وعلى الرغم من أن الطبري قد ذيّل كلامه في ذلك بما يفيد أنه يرى أن عدم إقامة العقوبات في الحرم على من لجأ إليه إنما يؤخذ أيضًا من الإجماع لا من دلالة النصوص التفصيلية فإنه قد انتهى إلى أن معنى الأمن في آية ﴿وَمَن دَخَلَهُۥ كَانَ ءَامِنًا﴾ هو أن من يلجأ إليه إنما يأمن فيه من أن تقام العقوبة عليه مادام فيه، وأن إخراج الجاني من الحرم لا يتعارض مع هذا المعنى، لأن الجاني إنما يصير إلى الخوف أو عدم الأمن بعد خروجه أو إخراجه من الحرم [٢١، جـ٤، ص ص١٤-١٥].

وبنحو هذا الذي جاء عند كل من ابن حزم والطبري في معالجة استشكال القول بالأمن في الحرم بإخراج الجاني منه يعالج الجصاص استشكال القول بالأمن في الحرم مع القول بالتضييق فيه على الجاني بما يضطره من أوجه المعاملة إلى الخروج منه، فيذكر أنه لا خلاف في أن من جنى ثم عاذ بالحرم إذا لم يشرع قتله فيه فإنه لا يبايع فيه ولا يشارى ولا يؤوى حتى يخرج منه، فلما قام الدليل على عدم مشروعية قتله في الحرم وجب أن يصار إلى ترك معاملته لاضطراره إلى الخروج. ثم ساق الجصاص بعد ذلك عن النبي ـ عليه الصلاة والسلام ـ أنه قال: «لا يسكن مكة سافك دم ولا آكل ربا ولا مشاء بنميمة.»[٢٢] فتمسك بأن هذا دليل من الأثر على مشروعية ما ذكره من اضطرار الجاني إلى الخروج من الحرم [٢٣، جـ٢، ص٢٣]. وهناك من يلوذ في دفع الإشكال المذكور بأن الجاني إذا وجد المطعم ونحوه في الحرم تمكن من الإقامة الدائمة فيه فيفضي هذا إلى ضياع الحق المطلوب منه [١٧، جـ٩، ص٥٧؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٨؛ ٥، جـ٦، ص٨٧]، وبأن إطعام الجاني والإحسان إليه في المعاملة في الحرم أمر زائد عن عدم معاقبته فيه فلا يجب فعله، وذلك كعدم وجوب القيام بأمر الصيد وتعهده بالرعاية في الحرم مع عدم جواز صيده فيه [٣٥، جـ٨، ص٢٣٨].

وفي معالجة التعارض بين القول بالأمن في الحرم والقول بأن ما يقع فيه من الجنايات تستوفى عقوبته فيه لا ينكر الجصاص أن آية ﴿وَمَن دَخَلَهُۥ كَانَ ءَامِنًا﴾ تقتضي الأمن في الحرم

---

٢٢ لم يتمكن الباحث من الوقوف على هذا الخبر بهذا اللفظ عند غير الجصاص.

على النفس من عقوبة ما يقع فيه وما يقع خارجه، ولكنه يرى أن عقوبة ما يقع فيه تُخَص بما ذكره من اتفاق أهل العلم على أن من قتل في الحرم يقتل فيه. [٢٣] كما أشار الجصاص وغيره إلى ما في الدليل الثاني الآتي من التفريق في الحكم بين مَنْ يقاتل في الحرم ومن لا يقاتل فيه ممن يلجأ إليه من الكفار [١٥، جـ٣، ص٤٤٧؛ ٢٣، جـ٢، ص٢١؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٩]. وجاء عن بعض العلماء التمسك في ذلك بقوله تعالى: ﴿ٱلشَّهْرُ ٱلْحَرَامُ بِٱلشَّهْرِ ٱلْحَرَامِ وَٱلْحُرُمَٰتُ قِصَاصٌ ۚ فَمَنِ ٱعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَٱعْتَدُوا۟ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا ٱعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ ۚ﴾، [٢٤] وذلك على اعتبار أن المماثلة المشروعة في هذه الآية بين العدوان والجزاء تقتضي مشروعية إقامة العقوبة في الحرم إذا كانت جزاء لعدوان قد وقع فيه، لاسيما وأن الآية قد نصت على أن الحرمات — ومنها حرمة الحرم — قصاص [٢٢، ص٣٠؛ ٢١، جـ٢، ص١٩٩]. ولكن هذا قد نوقش بأن عموم الآية في المماثلة هو الذي يُخص بالنصوص المشرعة للأمن في الحرم أو منع أن يسفك الدم فيه [١٩، جـ١١، ص١٥١]، كما أنه قد يناقش بما جاء القول به من أن الآية منسوخة. [٢٥]

ومع ما تقدم فإن التفريق بين من تكون جنايته في الحرم ومن تكون جنايته خارجه ثم يلجأ إليه تأيد عند القائلين به من وجوه: أحدها: أن الجاني في الحرم بمنزلة المفسد في دار الملك فلا تعصمه حرمته، ومن جنى خارجه ولجأ إليه بمنزلة المستجير بالملك من جناية وقعت خارج داره [١٥، جـ٣، ص٤٤٨؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٩]. والثاني: أن اللاجىء إلى الحرم بمنزلة التائب فيه من الجناية فلا يناسب حاله ولا حال الحرم أن يهاج فيه، وذلك

---

٢٣ يلاحظ أن دعوى الإجماع أو الاتفاق على ذلك من الدعاوى الشائعة في كلام العلماء [٢٠، جـ٣، ص١٠؛ ٣٦، ص٢٦٦؛ ٣٧، جـ٢، ص١٩٩؛ ٣٩، جـ٤، ص٤٧؛ ٥٤، ص٤٠٢؛ ٢٥، جـ١٠، ص١٩٠؛ ٥٥، جـ٨، ص٢٥؛ ٤٤، جـ٢، ص١١١؛ ٧٩، جـ٢، ص٧٩٩].

٢٤ سورة البقرة، آية ١٩٤.

٢٥ ساق البغدادي الآية المذكورة — آية المماثلة — مع ما ذكر أنه متفق على نسخه [٦١، ص٧٩]. وقد قيل بأنها منسوخة بأمر المسلمين بأن ينتهوا في المظالم إلى سلطانهم [٢٢، ص٣٠؛ ٢١، جـ٢، ص١٩٩]، وقيل بأنها منسوخة بآية السيف [٦١، ص٧٩]، وقيل بنسخها بآية السيف وبابتداء النبي ﷺ لأهل الحرم بالقتال [٢١، جـ٢، ص١٩٩].

بخلاف الجاني في الحرم فهو مكابر فيه منتهك لحرمته [١٥ ، جـ٣، ص٤٤٨]. والثالث: أن من جنى في الحرم ومن جنى خارجه ثم عاذ به وإن اجتمعا في انتهاك حرمة الشارع بالجناية فإنهما يختلفان في أن من جنى في الحرم منتهك لحرمة الحرم أيضًا، في حين أن من جنى خارج الحرم لم ينتهك حرمته بل هو معظم له بلجوئه إليه [١٥، جـ٣، ص٤٤٨؛ ٦٣، ص٣٢٥؛ ٧٧، جـ٤، ص٢٢٨]. والرابع: أن عدم إقامة العقوبات في الحرم إذا كانت جزاء لما يقع فيه يفضي — خلافًا لما يكون جزاء لما يقع خارجه — إلى انتشار الفساد في الحرم وإلحاق الضرر بأهله الذين يحتاجون كغيرهم إلى صيانة ضروراتهم بما هو مشروع من العقوبات [١٥، جـ٣، ص٤٤٨؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٩؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٩].

وأما ضرب القول بالأمن في الحرم بالقول بإقامة ما لا يستغرق النفس من العقوبات فيه فإن ما تقدم في الاستدلال من كلام الجصاص يتضمن ما يراه من الجواب عليه، وهو أن الأمن في الآيتين ونحوهما لا يشمل أصلاً أمن ما دون النفس. ومع ذلك فقد استدرك الجصاص أنه إذا كان اللفظ يقتضي أمن النفس وما دونها فإن أمن ما دون النفس يُخص بما يبيح فيه العقوبات في الحرم، ولكنه لم يقدم دليلاً على ذلك سوى قياس العقوبات فيما دون النفس على الحبس بالدين الذي ذكر أنه لا خلاف في أن الحرم لا يعصم منه [٢٣، جـ٢، ص٢٢؛ ٢٣، جـ١، ص٢٦٠]. ويحكي ابن القيم عن القائلين باستيفاء العقوبات فيما دون النفس في الحرم دفعهم للاعتراض المذكور من وجوه يشبه أولها ما ذهب إليه الجصاص من أن الأمن في الحرم ينصرف إلى أمن النفس فحسب. والثاني: أن الحد بالجلد والقطع يجري جرى التأديب، فهو كتأديب السيد عبده في أن الحرم لا يمنع منه. والثالث: أن الاعتراض باطل سواء صح وجود الفارق المؤثر في حكم الاستيفاء في الحرم بين ما يستغرق النفس وما لا يستغرقها من العقوبات أو لم يصح، فإن صح وجود الفارق لم يكن للاعتراض وجه أصلاً، وإن لم يصح وجوده لزم أن يسوى بينهما في منع الاستيفاء فبطل الاعتراض أيضًا [١٥، جـ٣، ص٤٤٧].

---

٢٦ سورة البقرة، آية ١٩١. وقد جاء عن ابن عباس أن المسجد الحرام في هذه الآية يعني الحرم كله [٥٢، جـ١، ص٣٦٨].

الدليـــل الثـاني

قال تعـالى: ﴿ وَلَا تُقَٰتِلُوهُمْ عِندَ ٱلْمَسْجِدِ ٱلْحَرَامِ حَتَّىٰ يُقَٰتِلُوكُمْ فِيهِ فَإِن قَٰتَلُوكُمْ فَٱقْتُلُوهُمْ ﴾[26] فهذه الآية ظاهرة في النهي عن البدء بالقتال في الحرم وأن إباحة القتل فيه مقيدة بكونه على وجه الدفع فحسب، وعلى هذا فإنه لا يصح في الحرم قتل أو قتال إلا في حال دفع من بدأ فيه بالقتال أو العدوان [٣٨، جـ٧، ص٤٩ ؛ ٤٧ ، جـ١ ، ص١٩١ ؛ ٤٤ ، جـ٢ ، ص٣٥٢]. وواضح أن هذا الاستدلال إنما يلائم رأي ابن حزم ومن يوافقه من أصحاب هذا المذهب في أنه باستثناء حال الدفع المذكورة لا يجوز أن يستوفى القتل في الحرم وإن كان جزاء لجناية قد وقعت فيه. وأما من يقصر منهم منع استيفاء القتل في الحرم على ما يجب منه بجناية تقع خارجه فإنه يتمسك بعموم هذه الآية فيمن منعت أو أباحت قتاله وقتله في الحرم من الكفار القاتل منهم وغير القاتل، فعدم التفريق في الحكم بين الكافر القاتل والكافر غير القاتل يدل على أن مستحق القتل بأي جناية تقع خارج الحرم لا يقتل فيه [٢٣ ، جـ١ ، ص٢٥٩]. وبطريق الإلحاق يتمسك بعض أصحاب هذا المذهب في إباحة جميع الحدود والقصاص في الحرم إذا وقعت الجناية فيه بما جاء في الآية من إباحة قتال وقتل الكفار في الحرم إذا قاتلوا فيه على ما تقدمت الإشارة إليه عند دفع بعض ما نوقش به الدليل الأول، ولكن يلزم من هذا إلحاق كل عقوبة لا يقع موجبها في الحرم بما هو منهي عنه في الآية أيضًا من القتال والقتل فيه، وهو ما يوجد من أصحاب هذا المذهب من يعارضه.

ويعارض بعض أصحاب هذا المذهب ما تقدم من استدلال بعضهم بالآية في حكم ما دون القتل، فقد تمسك الجصاص بظاهر لفظها في أنه لا دلالة فيها على حكم ما لا يستغرق النفس من العقوبات في الحرم [٢٣ ، جـ١ ، ص٢٦٠]. كما أن تمسك أصحاب هذا المذهب جملة بالآية يناقش بما جاء من القول بأن النهي فيها عن الابتداء بالقتال في الحرم منسوخ، فقد قيل بأنه منسوخ بما سبقه في الآية نفسها من قوله تعالى: ﴿ وَٱقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ ﴾ [٤٤ ، جـ٢ ، ص٣٥١]. وقيل بأنه منسوخ بما لحقه في الآية نفسها أيضًا من قوله تعالى: ﴿فَإِن قَٰتَلُوكُمْ فَٱقْتُلُوهُمْ ﴾ [٨٤ ، ص٢٧] وقيل بأنه منسوخ بما جاء بعد هذه الآية من قوله تعالى: ﴿ وَقَٰتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ ٱلدِّينُ لِلَّهِ ﴾[27] [٢٢ ، ص٢٩ ؛

٢٧ سورة البقرة، آية ١٩٣ . وقريب من لفظها آية ٣٩ من سورة الأنفال.

٣٨، جـ٧، ص٤٩؛ ٢٣، جـ١، ص٢٥٩؛ ٤٤، جـ٢، ص٣٥٢؛ ٨٣، ص ص٥٣-٥٤؛ ٨٥، جـ٢، ص ص١٤-١٥]. وقيل بأنه منسوخ بما تقدم في أدلة المذهب الأول من قوله تعالى في سورة براءة: ﴿فَٱقۡتُلُواْ ٱلۡمُشۡرِكِينَ حَيۡثُ وَجَدتُّمُوهُمۡ﴾، وذلك باعتبار أن براءة متأخرة في النزول عن البقرة التي جاءت فيها آية النهي عنه [٢٢، ص ص٢٩، ٢٦٧؛ ٢١، جـ٢، ص ص١٩٢-١٩٣؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٩؛ ٢٣، جـ١، ص٢٥٩؛ ٦١، ص١٨٥؛ ٦٧، جـ٦، ص٦٣؛ ٧٥، جـ١، ص١٠٧؛ ٤٤، جـ٢، ص٣٥١؛ ٢٠، جـ٢، ص٦٧؛ ٨٦، جـ١، ص١٢٥]. وجاء عن بعض العلماء الاعتضاد للقول بنسخ الحكم المذكور بما ذكره من أن الإجماع قد تقرر على مشروعية قتال من استولى على مكة إذا منع الناس من الحج وإن لم يبدأ بالقتال [٤٤، جـ٢، ص٣٥٢].

ويبدو أن دعوى الإجماع هذه لا تستند إلى حجة معتبرة، فمع أن من أصحاب هذا المذهب من جاء عنه الأخذ بإباحة قتال الحاصر عن الحج مطلقًا فإن منهم من جاء عنه منع قتال الحاصر في الحرم مالم يكن هو البادىء بالقتال على ما تقدم ذكره عن علماء المالكية. ومن وجه آخر، فإن من أصحاب هذا المذهب من يرى إخراج الجاني من الحرم قهرًا، ووفقًا لهذا الرأي فإنه يمكن دفع الحاصر أو قتاله دون إهدار دلالة الآية المذكورة على منع الابتداء بالقتال في الحرم، وذلك على ما تقدم في كلام لابن حزم من أن الجاني يُخرج من الحرم، فإما أن يخرج أو أن يبدأ بالقتال فيقاتل عندئذ وفقًا لدلالة الآية. وأما دعوى النسخ ببعض ما جاء في الآية نفسها أو بالآية الأخرى من سورة البقرة أو بآية براءة فإنها تدفع عند أصحاب هذا المذهب من وجوه:

الأول: أن نسخ الحكم قبل التمكن من العمل به ممنوع، فيلزم من يدعي النسخ أن يثبت بدليل من النقل تراخي الناسخ في التبليغ به عن المنسوخ على وجه يمكن معه التمكن من العمل بالمنسوخ قبل نسخه، ولا يوجد من النقل ما يثبت تراخي نزول آية البقرة التي قيل بأنها ناسخة عن الأخرى التي قيل بأنها منسوخة، بل يقتضي السياق ونسق التلاوة أن يكون نزولهما قد جاء في خطاب واحد، فبهذا يندفع القول بأن أخص الآيتين المذكورتين منسوخة بأعمهما [٢٣، جـ١، ص٢٥٩]. وبه أيضًا يندفع ما جاء من القول بأن منع الابتداء بالقتال في الحرم منسوخ بما تقدمه أو لحقه في الآية نفسها.

الثاني: أن حكم آية البقرة الذي قيل بنسخه موافق لما جاء في آية القلائد — وهي الدليل اللاحق — من النهي عن إحلال آمين البيت الحرام، وآية القلائد في سورة المائدة، والمائدة متأخرة في النزول عن براءة عند كثير من العلماء بالقرآن، وعلى هذا فإنه لا يصح أن تنسخ آية براءة حكمًا مقررًا بآية متأخرة في النزول عنها [٣٨، جـ٧، ص٤٩؛ ٨٢، جـ٢، ص٤٧٤].

الثالث: أنه لا يصار إلى القول بالنسخ مع إمكان الجمع بين النصوص لاسيما عندما يكون النسخ مختلفًا فيه، وكما أن النسخ هنا مختلف فيه فإن الجمع بين النصوص المذكورة ممكن، فيصح أن يؤخذ في الحرم بخصوص الآية الناهية عن الابتداء بالقتال فيه ويؤخذ في غير الحرم بعموم الآية الأخرى من البقرة وآية براءة وما في معناهما، وذلك على ما تقدم ذكره في مناقشة التمسك بآية براءة في تأييد المذهب الأول.

ويلاحظ أن ما بني عليه الوجه الثاني — من الوجوه السابقة — من تأخر المائدة في النزول عن براءة موجود في النقل مع وجود ما يخالفه [٨٧، جـ١، ص٢٠٩]، كما أن هناك من يرى أن حكم آية المائدة المشار إليها منسوخ أيضًا على ما سيأتي ذكره عند عرض الاستدلال بهذه الآية. وأما الوجه الثالث فإنه لا يصح على ما يراه بعض أصحاب هذا المذهب أنفسهم من علاقة العام بالخاص من ألفاظ التشريع، وإنما يصح وفقًا لما يراه في ذلك بعض أصحاب المذهب الأول الذي تأتي دعوى النسخ المذكورة في سياق تأييده، فالوجه المذكور مبني على أنه يُقضى بالخاص على العام أيًا كان المتقدم منهما، وهو ما نُقل الأخذ به عن الشافعي ومن وافقه [٨٨، ص٤٠٩؛ ٨٩، جـ١، ص٣٦٧؛ ٩٠، ص ص١٥١-١٥٣؛ ٩١، جـ٢، ص١٠٤]، وذلك خلافًا لما جاء عن أبي حنيفة ومن وافقه من أن الخاص يُنسخ بالعام المتأخر عنه [٩٢، جـ١، ص٢٥٨؛ ٩٣، جـ١، ص٢٧٢؛ ٩٤، جـ١، ص ص١٦١-١٦٤]. ويُذكر هنا أن ابن العربي قد اعترض على من ذكر أنه قد أورد هذا الرأي الأخير على من تمسك بعدم نسخ العام للخاص في أن آية براءة العامة في القتال غير ناسخة لآية البقرة المانعة من الابتداء به في الحرم [٧٥، جـ١، ص١٠٨]، فربما يكون لابن العربي في ذلك وجه لم يتمكن الباحث من إدراكه.

الدليل الثالث

قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُحِلُّواْ شَعَٰٓئِرَ ٱللَّهِ وَلَا ٱلشَّهْرَ ٱلْحَرَامَ وَلَا ٱلْهَدْىَ وَلَا ٱلْقَلَٰٓئِدَ وَلَآ ءَآمِّينَ ٱلْبَيْتَ ٱلْحَرَامَ ﴾ ،[٢٨] فقد تقدم ذكر القول بأن هذه الآية موافقة للدليل الثاني السابق في النهي عن المبادأة بالقتال في الحرم والقتل فيه، ووجه ذلك هو أن النهي في هذه الآية عن إحلال آمينّ البيت الحرام وقاصديه يقتضي حظر استحلال القتال في الحرم أو أن يقتل فيه مَنْ لجأ إليه مالم تقتض ذلك ضرورة الدفع عن النفس [٢٣، جـ٢، ص٢٩٩؛ ٦١، ص٢٠٧]، وربما يُعتضد لهذا الاستدلال بما جاء من أن الآية قد نزلت في جماعة من المسلمين كانوا قد همّوا بالإغارة في الحرم على بعض الكفار [٢١، جـ٦، ص ص٥٨ـ٥٩؛ ٦١، ص٢٠٧؛ ٤٤، جـ٦، ص٤٣].

وكما تقدم في إشارة سابقة فإن التمسك بهذه الآية أيضًا في الانتصار لمنع العقوبات في الحرم يواجه بدعوى النسخ، فوفقًا لما جاء عن عدد من العلماء فإن موضع الاستدلال على ذلك من الآية منسوخ بآية السيف وغيرها [٢٢، ص١١١؛ ٢١، جـ٦، ص ص٥٩ـ٦١؛ ٢٣، جـ٢، ص٣٠١؛ ٦١، ص٢٠٧؛ ٤٥، جـ١، ص٣٢١؛ ٤٤، جـ٦، ص٤٠].

الدليل الرابـع

لقد اعترض أبو شريح العدوي على إرسال عمرو بن سعيد للجيوش إلى مكة لمقاتلة ابن الزبير فيها، وذلك بما أخبر به من أن النبي ﷺ قد قال عندما فتح مكة: «إن مكة حرمها الله ولم يحرمها الناس، فلا يحل لامرىء يؤمن بالله واليوم الآخر أن يسفك بها دمًا ولا يعضد بها شجرة، فإن أحد ترخص لقتال رسول الله ﷺ فقولوا له إن الله أذن لرسوله ﷺ ولم يأذن لكم، وإنـما أذن لي ساعـة من نهار، وقد عادت حرمتها اليوم كحرمتها بالأمس، وليبلغ الشاهد الغائب»[٢٩] [٣٩، جـ٤، ص٤١؛ ٤٢، جـ٩، ص ص١٢٧ـ١٢٨؛ ٥٧، جـ٥، ص ص٢٠٥ـ٢٠٦]. ففي هذا الحديث — الذي جاء ما يؤيد معناه الإجمالي من طرق

---

٢٨ سورة المائدة، آية ٢.

٢٩ رواه البخاري ومسلم وغيرهما، واللفظ هنا للبخاري.

مختلفة[٣٠] — تصريح بمنع سفك الدم والقتل بمكة، ولا شك بأن المقصود بالحظر فيها ليس هو ما يكون بظلم وإنما هو المشروع في غيرها، لأن سفك الدم بظلم محظور — كما تقدم ذكره — في كل مكان وليس في مكة خاصة، ولأن القتال والقتل الذي وقع في مكة وحُظر وقوعه فيها بعد ذلك إنما وقع من النبي ﷺ وهو لا يقاتل أو يقتل إلا بحق [١٥، جـ٣، ص٤٤٢ـ٤٤٣، ٤٤٦؛ ١٩، جـ١١، ص ص١٥٠ـ١٥١؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٧؛ ٥١، جـ٧، ص٣٠٢؛ ٩٥، جـ٥، ص ص٢٠٤ـ٢٠٥؛ ٩٦، جـ١٤، ص٢٠٢].

وفيما يلي بيان ما أثير على هذا الاستدلال من مناقشات وما أجيب به عنها:

١ ـ إن في حديث أبي شريح نفسه ما يدل على أن الحرم لا يعيذ مستحق العقوبة، إذ جاء فيه: «إن الحرم لا يعيُذ فارا بدم» [١٢، جـ٤، ص٤٣؛ ٩٧، جـ٧، ص٢٨٨].

وأجيب عن هذا بأن الجزء المذكور ليس مما يصلح الاستدلال به، وإنما هو دعوى من عمرو بن سعيد ساقها مساق الدليل معارضة منه لما أخبره به أبو شريح عن النبي ﷺ من تحريم مكة ومنع القتال وسفك الدم فيها [١٥، جـ٣، ص ص٤٤٣، ٤٤٦؛ ١٩، جـ١١، ص١٥٠؛ ٣٥، جـ٨، ص٢٣٨؛ ٣٨، جـ٧، ص٤٨؛ ٣٩، جـ٤، ص٤٥؛ ٢٥، جـ١٠، ص١٨٨؛ ٦٧، جـ٦، ص ص٦٣ـ٦٤].

٢ ـ لقد جاء في ذيل الخبر المذكور أن عمرو بن سعيد قال لأبي شريح عندئذ: «أنا أعلم بذلك منك يا أبا شريح، إن الحرم لا يعيذ عاصيًا ولا فارًا بدم ولا فارًا بخربة»، فسكوت أبي شريح عن الجواب عن هذا الكلام يدل على أنه رجع إليه فيما تضمنه من تفصيل [٣٩، جـ٤، ص٤٥؛ ٤٣، جـ١، ص٤٧٠؛ ٢٥، جـ١٠، ص١٨٨].

---

٣٠ ومن ذلك ما جاء عند البخاري ومسلم وغيرهما من طريق كل من ابن عباس وأبي هريرة [٣٩، جـ١٢، ص٢٠٥؛ جـ٤، ص ص٤٦ـ٤٧؛ ٤٢، جـ٩، ص ص١٢٣ـ١٣٠؛ ٥٧، جـ٥، ص ص٢٠٤ـ٢٠٥].

وأُجيب عن هذا بأنه لا يلزم من سكوت أبي شريح موافقته على ما قال عمرو، فيمكن أن يكون قد سكت لعجزه عن مشاققته، ولقد وقع في رواية لأحمد أن أبا شريح أجاب عمرا حينئذ بقوله: «قد كنتُ شاهدًا وكنتَ غائبًا، وقد بلّغت، وقد أمرنا رسول الله ﷺ أن يبلغ شاهدنا غائبنا، وقد بلغتك فأنت وشأنك»[٣١] [٥٠، جـ٤، ص٣٢]. فهذا يُشعر بأن أبا شريح لم يوافق على ما قاله عمرو [٣٩، جـ٤، ص٤٥؛ ٢٥، جـ١٠، ص١٨٨]. ويظهر أن هذا الجواب مرتب على التسليم بوجوب متابعة الصحابي فيما يحمل مرويه عليه مما يحتمله من الوجوه. وأما على رأي من يرى أن العبرة برواية الراوي دون فهمه لها [٩٣، جـ٣، ص ص٧١-٧٢]، فإن المناقشة غير مؤثرة في الاستدلال أصلاً.

٣ ـ وفقًا لما يراه الشافعي ومن يوافقه فإن الحديث إنما يمنع من التسوية بين مكة وغيرها فيما يجوز نصب الحرب والقتال به [١٠، جـ٤، ص٢٩٠]، فخلافًا لما هو مشروع في غير مكة من قتال الكفار على كل وجه وبكل شيء فإنه لا يجوز فيها القتال بما يعم ضرره كالمنجنيق ونحوه إذا أمكن إصلاح الحال بدونه [١، جـ٧، ص٤٧٥؛ ٣٩، جـ٤، ص٤٨؛ ٥٥، جـ٢، ص٣٩٤].

ودُفع هذا التأويل بأنه لا خصوصية لمكة في ذلك، ففي كل مكان لا يقاتل بما يعم إذا أمكن إصلاح الحال بما هو أدنى منه [٦٧، جـ٦، ص٦٤]. كما دفع بالنص في الحديث على منع متابعة النبي ﷺ فيما خص به من القتال في مكة مع أنه لم يقاتل فيها بالمنجنيق ونحوه، وأيضًا فإن سياق الحديث يدل على أن تحريم القتال وسفك الدم في مكة إنما هو لإظهار حرمة البقعة وهو ما لا يختص بما يعم أو يستأصل. ومع كل هذا فإن التأويل المذكور حملٌ للحديث على خلاف ظاهره بلا دليل [٥٣، جـ٣، ص ص٢٥-٢٦]. ويُذكر أن الشافعي قد تمسك في تأويله للحديث على الوجه السابق بما تقدم في أدلة المذهب الأول من قصة بعث النبي ـ عليه الصلاة والسلام ـ مَنْ يحاول قتل أبي سفيان غيلة في مكة، ولكن تلك القصة لا تبدو ذات دلالة ظاهرة في توجيه تأويل الحديث على الوجه المذكور، كما أن ما جاء في مناقشتها يفيد بأنها قد لا تثبت.

٣١ ونحو هذا جاء في رواية عند الطحاوي [٩٨، جـ٢، ص٢٦١].

٤ ـ إن المراد بتحريم مكة الذي خص منه إحلالها للنبي ﷺ يوم الفتح إنما هو تحريم دخوله على غير أهلها بدون إحرام وليس تحريم القتال والقتل فيها [٥١، جـ٧، ص٢٩٦؛ ٩٩، جـ٢، ص٢١٩]، وذلك للإجماع على مشروعية قتال وقتل المشركين في مكة لو غلبوا عليها [٢٢، ص٣٠؛ ٣٩، جـ٤، ص٦٢؛ ٤٣، جـ١، ص٤٧٠].

وواضح أن هذا التأويل لا يقوى على مواجهة التصريح بمنع سفك الدم في مكة، وأن القتال فيها مما خص به النبي ﷺ ساعة من نهار يوم الفتح على ما جاء في الخبر. وأما زعم الإجماع على مشروعية قتال المشركين في مكة إذا غلبوا عليها فإن فيما تقدم من عرض القول بالمذهب الثاني ما يعارضه، وقد نبه بعض العلماء إلى ثبوت الخلاف في المسألة التي جاءت فيها دعوى الإجماع هذه [٣٩، جـ٤، ص٦٢]. ثم لو ثبت الإجماع المدعى به لم يلزم أن يصار إلى التأويل المذكور، بل يمكن عندئذ أن يؤخذ بدلالة ظاهر الحديث في منع القتال والقتل في حق المسلمين.

٥ ـ لقد خاطب النبي ـ عليه الصلاة والسلام ـ الناس بهذا الحديث عندما أتم فتح مكة، فيكون ما ورد فيه من منع القتال والقتل فيها منسوخًا بما جاء في سورة براءة — التي نزلت بعد غزوة الفتح — من الأمر بقتال وقتل الكفار أينما وجدوا [٨٦، جـ١، ص١٢٥].

وتدفع دعوى النسخ هذه بأنه لا يوجد بين الحديث وآية السيف تعارض ملجىء إلى القول بالنسخ، فيمكن أن يجمع بينهما على ما تقدم بيانه في دفع هذه الدعوى عند إثارتها على الدليل الثاني السابق. وأيضًا فإن القول بالنسخ هنا لا يصح وفقًا للفظ الخبر في بعض طرقه، فمن طريق ابن عباس جاء أن النبي ﷺ قال في خطبته عندما فتح مكة: «فإن هذا بلد حرم الله يوم خلق السماوات والأرض، وهو حرام بحرمة الله إلى يوم القيامة، وإنه لم يحل القتال فيه لأحد قبلي ولم يحل لي إلا ساعة من نهار، فهو حرام بحرمة الله إلى يوم القيامة». [٣٩، جـ٤، ص٤٧]. فيدل هذا اللفظ ـ وفقًا لما استظهره منه بعض العلماء ـ على أن تحريم مكة ومنع القتال فيها مما لايقع عليه نسخ [٥٣، جـ٣، ص٣٠]. وكذلك فإن من متأخري العلماء من تمسك في دفع دعوى النسخ المذكورة بما جاء عن النبي ـ عليه الصلاة

والسلام ـ من أنه قال في مكة يوم النحر من حجة الوداع: «فإن دماءكم وأموالكم وأعراضكم بينكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا، ليبلغ الشاهد الغائب» [٣٩، جـ١، ص١٥٨]. فحجة الوداع بعد نزول آية براءة الآمرة بقتال وقتل الكفار أينما وجدوا، وهذا دليل على أن حرمة الحرم ـ المبينة بالنصوص الأخرى ـ لم تُنسخ بهذه الآية [٨٢، جـ٢، ص٤٧٤].

خاتمـــــة

من أهم ما تخلُص إليه هذه الدراسة ما يلي:

١ ـ يذهب جمهور المالكية والشافعية إلى أن الحرم لا يختلف عن غيره من البلاد من حيث مشروعية كونه محلاً لاستيفاء العقوبات. ومع أن من التابعين من جاء عنه ما يفيد الأخذ بهذا المذهب، فإن أكثر علماء الأمة يبدو أنهم على خلافه، فإذ لا يعرف عن أحد من الصحابة القول بمشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم فإن ما جاء عنهم في الموضوع يتفق مع ما جاء فيه عن جمعٍ من التابعين وجماهير العلماء من بعدهم في أن من العقوبات ما لا يصح أن يكون الحرم محلاً لاستيفائه.

٢ ـ يتمسك كل من القائلين بمشروعية استيفاء جميع العقوبات في الحرم والقائلين بعدم استيفاء بعض أو جميع العقوبات فيه بأدلة من القرآن والسنة. ومع أن أدلة كل من الفريقين لم تسلم من المناقشات والمعارضات، فإن أدلة القائلين بأن للحرم اعتبارًا خاصًا في حكم استيفاء العقوبات فيه تبدو أظهر في الدلالة على هذه الخصوصية من أدلة مخالفيهم في الدلالة على التسوية بين الحرم وغيره من البلاد في ذلك.

٣ ـ إن الذين يرون أن من العقوبات ما لايشرع استيفاؤه في الحرم مختلفون في العقوبات التي لا يشرع استيفاؤها فيه، ومختلفون أيضًا في معاملة الجاني المعتصم بالحرم وما يشرع لإخراجه أو اضطراره إلى الخروج منه عندما تكون عقوبته فيه غير مشروعة. ويبدو من تكييف كل طرف من أطراف الخلاف في هاتين المسألتين لدلالة أدلتهم المشتركة على

الوجه الملائم لرأيه في كل منها توجه الجميع إلى العدول عن ظواهر هذه الأدلة، وهذا وإن ألجأتهم إليه محاولات التوفيق بين ما يظهر من دلالة هذه الأدلة على خصوصية الحرم بتأمين العائذ به وما قد تقتضيه المصلحة من ضرورة أن لا يجد الجاني ملاذًا يعصمه من أن يؤخذ بجنايته فإنه يمكن أن يضعف حجتهم في وجه مخالفيهم الذين يخلصون بالعدول أيضًا عن ظواهر هذه الأدلة إلى أنه ليس للحرم جملة أي خصوصية عن غيره في الموضوع.

المراجـــع

[١] النووي، يحيى بن شرف. *المجموع*. د. م.: دار الفكر، د. ت.

[٢] البجيرمي، سليمان. *بجيرمي على الخطيب (تحفة الحبيب على شرح الخطيب)*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٧٨م.

[٣] الماوردي، علي بن محمد بن حبيب. *الأحكام السلطانية*. د. م: د. ن.، ١٩٠٩م.

[٤] الفراء، محمد بن الحسين (أبو يعلى). *الأحكام السلطانية*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٩٦٦م.

[٥] البهوتي، منصور بن يونس. *كشاف القناع عن متن الإقناع*. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٣م.

[٦] الحنبلي، مرعي بن يوسف. *غاية المنتهى في الجمع بين الإقناع والمنتهى*. الرياض، المؤسسة السعيدية، د. ت.

[٧] المالكي، خليل بن إسحاق. *مختصر خليل*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د. ت.

[٨] الخرشي، محمد. *الخرشي على مختصر خليل*. بيروت: دار صادر، د. ت.

[٩] أطفيش، محمد بن يوسف. *شرح كتاب النيل وشفاء العليل*. جدة: مكتبة الإرشاد، ١٩٨٥م.

[١٠] الشافعي، محمد بن إدريس. *الأم*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٧٣م.

[١١] النووي، يحيى بن شرف. *روضة الطالبين وعمدة المفتين*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨٥م.

[١٢] الشربيني الخطيب، محمد. *مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٣٣م.

[١٣] الدسوقي، محمد عرفة. *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير*. د. م.: دار الفكر، د. ت.

[١٤] الزرقاني، عبدالباقي. *شرح الزرقاني على مختصر خليل*. بيروت: دار الفكر، د. ت.

[١٥] الزرعي، محمد بن أبي بكر (ابن القيم). *زاد المعاد في هدى خير العباد*. تحقيق شعيب الأرنؤوط وعبدالقادر الأرنؤوط. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م.

[١٦] المرداوي، علي بن سليمان. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. تحقيق محمد حامد الفقي. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٩٥٧م.
[١٧] ابن مفلح، إبراهيم بن محمد بن عبدالله. *المبدع في شرح المقنع*. دمشق: المكتب الإسلامي، ١٩٧٩م.
[١٨] النجفي، محمد حسن. *جواهر الكلام في شرح شرائع الإسلام*. تحقيق محمود القوجاني. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨١م.
[١٩] ابن حزم الظاهري، علي بن أحمد بن سعيد. *المحلى بالآثار*. تحقيق عبدالغفار سليمان البنداري. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٨م.
[٢٠] أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي. *البحر المحيط*. الرياض: مكتبة ومطابع النصر الحديثة، د. ت.
[٢١] الطبري، محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٤م.
[٢٢] النحاس، محمد بن أحمد. *الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم* (رواية الأدفوي). بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٩٨٩م.
[٢٣] الجصاص، أحمد بن علي. *أحكام القرآن*. بيروت: دار الكتاب العربي، طبعة مصورة عن طـ١٣٢٥هـ.
[٢٤] الزرقاني، محمد. *شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٨٧م.
[٢٥] العيني، محمود بن أحمد. *عمدة القارىء شرح صحيح البخاري*. د. م.: دار الفكر، ١٩٧٩م.
[٢٦] الباجي، سليمان بن خلف. *المنتقى شرح الموطأ*. بيروت: دار الكتاب العربي، طبعة مصورة عن ط ١٣٣٢هـ.
[٢٧] ابن رشد (الحفيد)، محمد بن أحمد. *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. القاهرة: دار الكتب الإسلامية، ١٩٨٣م.
[٢٨] النمري، يوسف بن عبدالله (ابن عبدالبر). *الكافي في فقه أهل المدينة المالكي*. تحقيق محمد محمد الموريتاني. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٩٧٨م.
[٢٩] ابن الجلاب، عبيد الله بن الحسين. *التفريع*. تحقيق حسين بن سالم الدهماني. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٧م.
[٣٠] عليش، محمد بن أحمد. *شرح منح الجليل على مختصر العلامة خليل*. طرابلس (ليبيا): مكتبة النجاح، د. ت.
[٣١] الدردير، أحمد. *الشرح الكبير*، بهامش حاشية الدسوقي. د. م.: دار الفكر، د. ت.
[٣٢] الآبي، صالح عبدالسميع. *جواهر الإكليل شرح مختصر العلامة خليل*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[٣٣] النمري، يوسف بن عبدالله (ابن عبدالبر). *التمهيد لما في الموطأ من الأسانيد*. تحقيق سعيد أحمد أعراب. الرباط: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٩٧٧م.

[٣٤] البناني، محمد بن الحسين. *حاشية على شرح الزرقاني على مختصر خليل*. بهامش الشرح المذكور، بيرت: دار الفكر، د. ت.

[٣٥] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد (الموفق). *المغني*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د. ت.

[٣٦] الدمشقي، محمد بن عبدالرحمن. *رحمة الأمة في اختلاف الأئمة*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧م.

[٣٧] ابن هبيرة، يحيى بن محمد. *الإفصاح عن معاني الصحاح*. الرياض: المؤسسة السعيدية، د. ت.

[٣٨] الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، د. ت.

[٣٩] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. الرياض: رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، د. ت.

[٤٠] النيسابوري، محمد بن إبراهيم (ابن المنذر). *الإقناع*. تحقيق عبدالله بن عبدالعزيز الجبرين. د. م: د. ن.، ١٤٠٨هـ.

[٤١] الشيرازي، إبراهيم بن علي بن يوسف. *المهذب في فقه مذهب الإمام الشافعي*. القاهرة: عيسى البابي الحلبي، د. ت.

[٤٢] النووي، يحيى بن شرف. شرح صحيح مسلم. د. م.: دار الفكر ١٩٨١م.

[٤٣] المنبجي، علي بن زكريا. *اللباب في الجمع بين السنة والكتاب*. تحقيق محمد فضل عبدالعزيز مراد. جدة: دار الشروق، ١٩٨٣م.

[٤٤] القرطبي، محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن*. القاهرة: دار الكتاب العربي، ١٩٦٧م.

[٤٥] الزمخشري، محمود بن عمر. *الكشاف*. بيروت: دار المعرفة، د. ت.

[٤٦] الكاساني، علاء الدين بن مسعود. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٣م.

[٤٧] الشوكاني، محمد بن علي. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٩٦٤م.

[٤٨] الأصبحي، مالك بن أنس. *الموطأ (رواية يحيى بن يحيى الليثي)*. بيروت: دار النفائس، ١٩٨٧م.

[٤٩] البيهقي، أحمد بن الحسين. *السنن الكبرى*. د. م.: دار الفكر، د. ت.

[٥٠] ابن حنبل، أحمد بن محمد. *المسند*. بيروت: المكتب الإسلامي ودار صادر، د. ت.

[٥١] البغوي، الحسين بن مسعود. شرح *السنة*. تحقيق شعيب الأرنؤوط. دمشق: المكتب الإسلامي، ١٣٩٤هـ.

[٥٢] السرخسي، محمد بن أحمد. شرح كتاب *السير الكبير*. تحقيق صلاح الدين المنجد. القاهرة: معهد المخطوطات، د. ت.

[٥٣] القشيري، محمد بن علي بن وهب (ابن دقيق العيد). *إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٥٤] سبط ابن الجوزي، يوسف بن فرغلي. *إيثار الإنصاف في آثار الخلاف*. تحقيق ناصر العلي الخليفي. د. م.: دار السلام، ١٩٨٧م.

[٥٥] العدوي، علي بن أحمد. *حاشية العدوي على الخرشي*. بهامش الخرشي على مختصر *خليل*. بيروت: دار صادر، د. ت.

[٥٦] المارديني، علاء الدين بن علي (ابن التركماني). *الجوهر النقي*. بذيل سنن *البيهقي*. د. م.: *دار الفكر*، د. ت.

[٥٧] النسائي، أحمد بن شعيب. السنن. بشرح الجلال السيوطي. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٥٨] الحنبلي، عبدالرحمن بن عبيدان. *زوائد الكافي والمحرر على المقنع*. الرياض: المؤسسة السعيدية، د. ت.

[٥٩] الصنعاني، عبدالرزاق بن همام. *المصنف*. تحقيق حبيب الرحمن الأعظمي. جوها نسبرغ: المجلس العلمي، ١٩٨٣م.

[٦٠] ابن تيمية، عبدالسلام بن عبدالله (مجد الدين أبو البركات). *المنتقى من أخبار المصطفى*. الرياض: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، ١٩٨٣م.

[٦١] البغدادي، عبدالقاهر بن طاهر. *الناسخ والمنسوخ*. تحقيق حلمي كامل أسعد عبدالهادي. عمّان: دار العدوي، ١٩٨٧م.

[٦٢] ابن أبي شيبة، عبدالله بن محمد. *المصنف في الأحاديث والآثار*. بيروت: دار التاج، ١٩٨٩م.

[٦٣] أبو زهرة، محمد. *العقوبة*. د. م.: دار الفكر العربي، د. ت.

[٦٤] الخرقي، عمر بن الحسين. مختصر *الخرقي*. تحقيق زهير الشاويش. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

[٦٥] ابن تيمية، عبدالسلام بن عبدالله (مجد الدين أبو البركات). *المحرر*. بيروت: دار الكتاب العربي، د. ت.

[٦٦] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد (الموفق). *المقنع*. بأعلى صحائف *المبدع*. دمشق: المكتب الإسلامي، ١٩٧٩م.

[٦٧] ابن مفلح، محمد. *الفروع*. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٥م.

[٦٨] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد (الموفق). *عمدة الفقه*. القاهرة: مطبعة المدني، د. ت.

[٦٩] البهوتي، منصور بن يونس. *الروض المربع شرح زاد المستقنع*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٩٨٣م.

[٧٠] العنقري، عبدالله بن عبدالعزيز. *حاشية على الروض المربع*. بذيل صحائف *الروض*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، ١٩٨٣م.

[٧١] الشيباني، محمد بن الحسن. *الجامع الصغير*. بيروت. عالم الكتب، ١٩٨٦م.

[٧٢] ابن عابدين، محمد أمين بن عمر. *رد المحتار على الدر المختار* (حاشية ابن عابدين). بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٧م.

[٧٣] الحصكفي، محمد بن علي. *الدر المختار في شرح تنوير الأبصار*. بهامش *حاشية ابن عابدين*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٨٧م.

[٧٤] السعدي، علي بن الحسين. *النتف في الفتاوى*. تحقيق صلاح الدين الناهي. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٤م.

[٧٥] ابن العربي، محمد بن عبدالله. *أحكام القرآن*. تحقيق علي محمد البجاوي. القاهرة: عيسى البابي الحلبي، د. ت.

[٧٦] الثميني، عبدالعزيز. *كتاب النيل وشفاء العليل*. بأعلى صحائف شرحه لاطفيش. جدة: مكتبة الإرشاد، ١٩٨٥م.

[٧٧] الكليني، محمد بن يعقوب. *الكافي*. بيروت: دار الأضواء، د. ت.

[٧٨] الحلي، جعفر بن الحسن. *شرائع الإسلام*. بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٧٨م.

[٧٩] الطبرسي، الفضل بن الحسن. *مجمع البيان في تفسير القرآن*. بيروت: دار المعرفة، ١٩٨٦م.

[٨٠] الأمير الصنعاني، محمد بن إسماعيل. *سبل السلام شرح بلوغ المرام*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٨م.

[٨١] السياغي، الحسين بن أحمد. *الروض النضير شرح مجموع الفقه الكبير*. الطائف: مكتبة المؤيد، ١٩٦٨م.

[٨٢] المقبلي، صالح بن مهيب. *المنار في المختار من جواهر البحر الزخار*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م.

[٨٣] ابن القاسم، محمد بن الحسين. *منتهى المرام في شرح آيات الأحكام*. د. م.: الدار اليمنية، ١٩٨٦م.

[٨٤] الأندلسي، محمد بن حزم. *الناسخ والمنسوخ في القرآن الكريم*. تحقيق عبدالغفار سليمان البنداري. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٦م.

[٨٥] الشافعي، محمد بن إدريس. *أحكام القرآن*. جمع أحمد بن الحسين البيهقي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٠م.

[٨٦] إلكيا الهراس، عماد الدين بن محمد. *أحكام القرآن*. تحقيق موسى محمد علي وعزت علي عطية. القاهرة: دار الكتب الحديثة، د. ت.

[٨٧] الزركشي، محمد بن عبدالله. *البرهان في علوم القرآن*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. د. م.: دار الفكر، ١٩٨٠م.

[٨٨] الإسنوي، عبدالرحيم بن الحسن. *التمهيد في تخريج الفروع على الأصول*. تحقيق محمد حسن هيتو. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٤م.

[٨٩] الشيرازي، إبراهيم بن علي. *شرح اللمع*. تحقيق عبدالمجيد تركي. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٨٨م.

[٩٠] الشيرازي، إبراهيم بن علي. *التبصرة في أصول الفقه*. تحقيق محمد حسن هيتو. دمشق: دار الفكر، ١٩٨٠م.

[٩١] الغزالي، محمد بن محمد بن محمد (أبو حامد). *المستصفى من علم الأصول*. القاهرة: المطبعة الأميرية، ١٩٢٤م.

[٩٢] البصري، محمد بن علي بن الطيب. *المعتمد في أصول الفقه*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٣م.

[٩٣] أمير بادشاه، محمد أمين. *تيسير التحرير*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٩٤] النسفي، عبدالله بن أحمد. *كشف الأسرار شرح المنار*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٦م.

[٩٥] السندي، محمد بن عبدالهادي. *حاشية على سنن النسائي*. بذيل صحائف السنن بشرح السيوطي. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٩٦] ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم. *مجموع الفتاوي*. جمع وترتيب عبدالرحمن بن محمد بن قاسم. د. م.: د. ن.: ١٣٩٨هـ.

[٩٧] الرملي، محمد بن أحمد. *نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج*. د. م.: المكتبة الإسلامية، د. ت.

[٩٨] الطحاوي، أحمد بن محمد بن سلامة. *شرح معاني الآثار*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧م

[٩٩] الخطابي، حمد بن محمد، *معالم السنن*. بيروت: المكتبة العلمية، ١٩٨١م.

The Rule for Implementing Punishments in the Sacred City of Mecca

Ali F.D. Al-Serebati
Assistant Professor, Department of Islamic Studies, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. There is a disagreement among Muslim scholars concerning the legality of implementing punishments in the sacred city of Mecca. While some believe that the sacred city enjoys particularity that prevents the execution of any punishment in its area, others think that the particularity of the sacred city prevents only some but not all kinds of punishments from being carried out in its confines. Still other scholars do not see any particularity of the sacred city which prevents the implementing of any sort of punishments. This paper deals with these different views presenting their discussion and proofs. The paper concludes with a summary of the most important results of the study.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٤ ، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٣١٩-٣٣٤، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

أزمة الهوية في المراهقة: حقيقة نهائية أم ظاهرة ثقافية: دراسة مقارنة للطفولة، المراهقة، الشباب

عمر بن عبدالرحمن المفدى

أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. طبق اختبار العشرين جملة (TST) على عينة مجموعها ١٧٨ فردًا من مجموعات عمرية: الطفولة، بداية المراهقة، نهاية المراهقة، الشباب؛ وذلك لقياس عدم وضوح الهوية، وقد حللت الإجابات من قبل ثلاثة من المتخصصين في علم النفس. وتم التحليل بطريقتين: تحليل التباين للدرجات التي تمثل متوسط عدد الإجابات التي تدل على عدم وضوح الهوية، والطريقة الثانية باختبار كاي للفروق بين المجموعات في تكرارات الأفراد الذين اتفق محكمان على الأقل أن لديهم عدم وضوح في الهوية. وقد أظهرت النتائج اختلاف مجموعة نهاية المراهقة (سن١٨-١٩)، اختلافًا كبيرًا ودالاً إحصائيًّا عن بقية المجموعات باستخدام كلتا الطريقتين من التحليل، حيث اتضح أن هذه المجموعة تعاني أكثر من بقية المجموعات من عدم وضوح في الهوية. وقد تناول الباحث في الدراسة ثبات الأدارة والعلاقة بين المحكمين وأورد توصيات بأبحاث أخرى.

مقدمة

تعود فكرة أزمة الهوية في المراهقة إلى نظرية أريكسون للنمو الوجداني والانفعالي والذي حدد فيها ثماني أزمات يمر بها الفرد خلال حياته المختلفة. هذه الأزمات تأتي متتابعة ويعتمد حل كل منها على مدى نجاح الفرد في حل الأزمات السابقة [١، ص ص ٦٠ - ٧٤].

ومن بين هذه الأزمات «أزمة الهوية» التي تكون في مرحلة المراهقة وسيتجه الفرد فيها إلى أحد قطبي الأزمة فهو إما أن يتجه إلى الجانب الإيجابي فتتضح هويته ويعرف نفسه،

وإما أن يتجه إلى الجانب السلبي، وبذلك سيظل يعاني هذا الفرد من عدم وضوح في هويته أو ما يسميه أريكسون بخلط الأدوار أو شيوع الهوية [٢، ص١٢٨].

وقد دفعت هذه النظرية كثيرًا من الباحثين إلى دراسة مدى وجود هذه الأزمات إلا أن أزمة الهوية في المراهقة حظيت بعدد من الدراسات أكبر من غيرها من الأزمات المذكورة في النظرية، كما أنها، أي أزمة الهوية، حظيت بتأييد كثير من الدراسات لها خصوصا في المجتمع الغربي[٣].

ولعل كثيرا من الدراسات لها عائد لسهولة الحصول على عينات البحث من جانب ولوضوح أزمة الهوية في الواقع مقارنة بغيرها من الأزمات المذكورة في تلك النظرية.

وبما أن مكونات هذه الهوية هي معرفة الفرد لدوره في الحياة والمجتمع فإن السؤال الذي يطرح نفسه والذي تحاول هذه الدراسة الإجابة عنه هو هل أزمة الهوية حقيقة نهائية تعود إلى طبيعة النمو الإنساني وبالتالي يتوقع وجودها لدى جميع ـ أو على الأقل معظم ـ المراهقين في المجتمعات المختلفة؟ أم أن أزمة الهوية ما هي إلا ظاهرة ثقافية تظهر نتيجة لبعض الظروف المجتمعة والمعطيات الثقافية، وبالتالي فهي وإن وجدت لدى المراهقين في المجتمع الغربي أو بعض المجتمعات الأخرى فهي لن توجد في مجتمعات أخرى.

مشكلة البحث

تنحصر مشكلة هذا البحث في التعرف على وجود أو عدم وجود أزمة هوية لدى المراهقين السعوديين من ناحية، وإلى التعرف في حالة وجودها على نسبة وجودها في مرحلة المراهقة مقارنة بمرحلتي الطفولة والرشد من ناحية، ومقارنة بين بداية المراهقة ونهايتها من ناحية أخرى.

تعريف المصطلحات

أزمة الهوية

حالة تتسم بعدم معرفة الفرد ذاته بوضوح، وينعكس ذلك على عدم معرفته نفسه في الوقت الحاضر أو ماذا سيكون في المستقبل [١، ص٦٩] وبالتالي فالشخص الذي

اتضحت لديه الهوية يكون قد كوَّن أنماطا نحو مهنة معينة ونحو معتقدات فكرية وأخلاقية محددة [٣، ص ٥٤٩]. والتعريف الإجرائي الذي يتبناه الباحث هنا هو أن الفرد يشخص في فئة عدم وضوح الهوية عند ورود جملة أو أكثر تدل على عدم تحديد الهوية في اختبار TST (اختبار العشرين جملة) المستخدم في هذا البحث (انظر أدوات البحث).

المـراهقــة

يعرف الباحث المراهقة بأنها المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بتحقيق النضج الجمسي والانفعالي والاجتماعي، وبالرغم من أن تحديد المراهقة بعمر معين يعتبر غير دقيق لتعريف المراهقة فإن الباحث يعرف المراهقة إجرائيا بأنها المرحلة التي تكون بين ١٣ ـ ٢٠ سنة.

أداة البحــث

استخـدم البـاحث Twenty Statement Test (TST) العشرين جملة والـذي بدأ باستخـدامـه Kuhn [٤] وهـو يتكون من سؤال واحد يطلب من المفحوص الإجابة عنه بعشرين جملة مختلفة وهذا السؤال هو من أنا؟ ولذلك يطلق على هذا الاختبار أحيانا اختبار «من أنا؟» وهذا الاختبار وإن كان استخدم أول الأمر في مجال علم الاجتماع لقياس مدى وضوح الأدوار الاجتماعية إلا أنه استخدم بعد ذلك كثيرا ـ ومازال يستخدم ـ في مجال علم النفس لقياس جوانب مختلفة كتبينٍ الأدوار الاجتماعية، مفهوم الذات، الهوية... إلخ.

وقد يكون من الأمور التي جذبت الباحثين لهذا المقياس هو حرية المفحوص في التعبير عن نفسه وعدم تقييده بعبارات محددة يضطر للاختيار من بينها.

ولعل أصعب ما في هذا المقياس هو تحليل الإجابات حيث يتطلب معايير محددة كما يستغرق وقتا أطول مما تستغرقه الاستبانات المعتادة. وقد طلب الباحث من المفحوصين كتابة العمر في مربع في أعلى الصفحة.

تحليــل الإجابــات

تم تحليل الإجابات والحصول على الدرجات باتباع الخطوات التالية:

١ ـ تم وضع التعريف الآتي لأزمة الهوية: هي عدم معرفة الشخص لذاته سواء من

حيث تكوين الشخص أو حاضره أو مستقبله، ويعبر عن ذلك بعبارات مثل «أنا من لا يدري من هو»، «أنا من يبحث عن نفسه»، «أنا من لا يدري من سيكون»، «أنا المحتار»، «أنا غير متأكد». . الخ.

٢ - تم شرح المفهوم لثلاثة من المتخصصين في علم النفس* (اثنان يحملان الدكتوراه وطالب دراسات عليا)، وقد تأكد الباحث من خلال مناقشة بعض الأمثلة من أن هذا المفهوم قد تم استيعابه، حيث سيقومون بتحليل إجابات أفراد العينة ــ يطلق عليهم اسم المحكمين فيما بعد.

٣ - قام الباحث بإعطاء كل محكم نسخة مصورة من جميع الإجابات ــ مع استبعاد العمر ــ لكل من هؤلاء المحكمين وطلب منهم كتابة عدد الجمل التي تدل على عدم وضوح الهوية في أسفل ورقة الإجابة، علمًا بأن المحكمين لم يعرفوا عن فروض الدراسة شيئا وقام كل منهم بتحليل الإجابات باستقلال عن المحكمين الآخرين.

٤ - اعتبرت الدرجة هي مجموع عدد الجمل التي تعبر عن عدم وضوح في الهوية التي يقررها المحكم والدرجة النهائية هي متوسط الدرجات التي قدرها المحكمون وذلك لغرض تحليل التباين: كما اعتبر الشخص الذي اتفق اثنان من المحكمين على وجود عبارة أو أكثر تدل على عدم وضوح الهوية أنه يعاني من عدم وضوح الهوية.

التحليل الإحصائي

تم التحليل الإحصائي بطريقتين:

١ - تحليل التباين للدرجات بين المجموعات الأربع.

٢ - تحليل كاي وذلك لتكرارات الأفراد الذين لديهم أزمة في الهوية (عدم وضوح) في المجموعات الأربع.

---

* يتقدم الباحث بالشكر لكل من عبدالرحمن الطريري ودخيل الدخيل الله وعبدالرحمن الصالح للمشاركة في تحليل الإجابات.

٣ ـ معاملات الارتباط لحساب العلاقة بين المحكمين ولحساب ثبات الاختبار.

ثبـات الأداة

يتفاوت ثبات هذه الأداة بناء على الدراسات السابقة من ٥٦ إلى ٩٢, ٠ بناءً على الجانب المراد تحليله (٥، ص٢٤). وللتأكد من ثبات هذه الأداة لغرض هذه الدراسة فقد قام الباحث بإعادة تطبيق الأداة بعد مضي أسبوعين من التطبيق الأول، وقد أظهر معامل ارتباط بين التطبيقين قدره ٧٦, ٠

الارتباط بين المحكمين

أظهرت التحليلات الإحصائية متوسط علاقة بين المحكمين قدرها ٦٧, ٠ وذلك بمقارنة عدد الجمل التي قدرها كل محكم لكل مفحوص، وارتفعت هذه العلاقة إلى ٧٦, ٠ عنـدمـا حسبت لمعـرفة مدى اتفاق المحكمين على مدى وجود أو عدم وجود الأزمة لدى المفحوص ـ بغض النظر عن عدد الجمل المقدرة أنها تعبر عن أزمة.

عينـة الدراســة

اقتصرت عينة الدراسة على الذكور، وقد تم اختيار مدرستين ابتدائيتين ومدرستين متوسطتين ومدرستين ثانويتين، وذلك بالطريقة العشوائية من قائمة المدارس بالرياض. وإذا تبين وجود المدرستين في المرحلة نفسها في حي واحد يتم اختيار بديل آخر، وتم اختيار فصلين دراسيين مختلفين من كل مدرسة في المرحلة الثانوية كأن يتم اختيار أحد الفصول في القسم العلمي والآخر من الأدبي. وكان العدد المطلوب هو ٥٠ طالبا من كل مرحلة، وقد تم التطبيق على عدد أكبر من العينة المطلوبة وذلك لاستبعاد الأفراد الذين لا يدخلون في النطاق العمري لكل فئة.

أما بالنسبة للأفراد بعد المراهقة، فقد تم اختيارهم من طلاب الجامعة من المقررات الإجبارية المشتركة بين طلبة الجامعة، وبالرغم من أن العدد الذي طبق عليه الأداة كان كبيرا، إلا أن الأفراد الذين يدخلون ضمن النطاق العمري الذي حدده الباحث كان أقل

من المراحل السابقة وجدول رقم ١ يبين توزيع العينة التي خضعت إجاباتها للتحليل في هذه الدراسة وعددها الكلي ١٧٨ طالبًا.

جدول رقم ١ . عينة الدراسة.

المدرسة	الصف	السن	العدد
ابتدائية (١)	الخامس	١٠ ـ ١١	٢٣
ابتدائية (٢)	الخامس	١٠ ـ ١١	٢٢
متوسطة (١)	الثالث	١٤ ـ ١٥	٢٤
متوسطة (٢)	الثالث	١٤ ـ ١٥	٢٤
ثانوية (١)	الثالث	١٨ ـ ١٩	٢٦
ثانوية (٢)	الثالث	١٨ ـ ١٩	٢٦
الجامعة		٢٢ ـ ٢٣	٣٣
المجموع			١٧٨

الدراسات السابقة

كما ذكر في مقدمة هذا البحث فإن مصطلح أزمة الهوية يعود إلى نظرية اريكسون حول المراحل الثماني لحياة الإنسان والتي ظهرت في كتابه *Childhood and Society* . وقد أشار في كتابات أخرى إلى أن هذه الفكرة — أي أزمة الهوية — كانت نتاجًا لخبرة شخصية مر بها اريكسون نفسه حيث كان يعاني في شبابه من أزمة الهوية مما اضطره للسفر والتنقل باحثًا عن هويته، وقد حظيت هذه الفكرة باهتمام كبير من الباحثين ربما أكثر من أي مرحلة أخرى. والنظرة إلى أن مرحلة المراهقة مرحلة أزمة تتماشى مع النظرية التي قال بها هول في بداية هذا القرن من أن مرحلة المراهقة مرحلة عاصفة وأزمات.

ويعتقد بعض الباحثين أن موضوع الهوية ذو أهمية كبرى من حيث إن معظم مشكلات المراهقة يمكن إرجاعها بشكل أو بآخر إلى عدم أو تأخر تكوين الهوية لدى المراهق. ومن هذه الدراسات ما قام به Burke وآخرون [٦]، حيث اتضح وجود العلاقة

بين عدم وضوح الهوية وجنوح الأحداث خصوصًا استخدام المخدرات. ويرى Zabusky [٧] بناء على دراسة تجريبية أن المراهقين الذين يعالجون نفسيًا بالمستشفى ويمرون بجماعة علاجية قبل خروجهم تستهدف وضوح الهوية لدى هؤلاء يكونون أقدر في التكيف لعلمية الانتقال من المستشفى إلى الحياة الخارجية. بل إن وجود مثل هذه الجماعة — والتي قام بها أفراد الخدمة الاجتماعية المدربون والتي كانت تلتقي بالمرضى أسبوعيًا — أدت إلى تقصير فترة العلاج.

وقد كان هناك عديد من الدراسات التي أيدت وجود أزمة في الهوية في مرحلة المراهقة يمر بها كثير من المراهقين، ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها واترمان وآخرون [٨]، حيث لاحظ زيادة نسبة الأفراد الذين يعانون من عدم وضوح الهوية في المراهقة أكثر من أي مرحلة أخرى. كما قام مارشيا [٩، ص٧٢] بدراسات عديدة منذ عام ١٩٦٤م سواء منفردًا أو بالاشتراك مع آخرين. وقد أوضحت هذه الدراسات أن عدد الأفراد الذين لم تتضح لديهم الهـوية يتنـاقص تدريجيًا من المراهقة حتى نهاية مرحلة الشباب. إلا أن مارشيا في دراسته الأخيرة حاول أن يصنف الأفراد على متغير آخر مرتبط بتكوين الهوية، وهو مدى مرور الفرد بأزمة شخصية عانى فيها الشخص من البحث عن هويته، وبالتالي خرج مارشيا بأربع فئات من الأفراد:

١ ـ أفراد مروا بأزمة وانتهوا بتكوين هوية واضحة، وقد أطلق عليهم اسم محرزي الهوية identity achieved subjects .

٢ ـ أفراد لم يمروا بأزمة ولكنهم تبنوا هوية غالبًا ما أخذوها (جاهزة) من آبائهم أو المحيطين بهم، وقد أطلق على هؤلاء اسم foreclosure subject حيث رهنوا هوياتهم للآخرين.

٣ ـ أفراد مروا أو يمرون بأزمة ولكنهم لم يكوّنوا بعد هوية واضحة، وقد أطلق على هؤلاء اسـم moratorium subjects والـتي يمكن أن تترجم — ترجمـة غير حرفية — إلى

الباحثين عن هوية ، لأن كلمة moratorium تعني تأجيل الدفع حتى إيفاء بعض الشروط ، وقد ترجمها البعض [٣، ص٤٥٩] بمعنى تأجيل الهوية ، إلا أن هذه الترجمة قد لا تعبر بدقة عن ما أراده الباحث بكلمة moratorium .

٤ ـ أفراد لم يمروا بأزمة كما أنهم لم يكوّنوا هوية بعد ، وقد أطلق على هؤلاء اسم تشعع الهوية أو عدم وضوح الهوية identity diffusion .

كما وجدت دراسات أخرى أن طلاب الكليات يمرون بما يشبه أزمة الهوية عندما يلتحقون لأول مرة بالجامعة ويتركون أسرهم [١٠]، وأن المهاجرين المكسيكيين المراهقين الذين يعيشون في الولايات المتحدة الأمريكية يعانون أكثر من الأمريكيين الأصليين من عدم وضوح الهوية [١١].

وفي دراسة قام بها Harper [١٢] تبين أن المراهقين المتبنين يعانون عدم وضوح الهوية أكثر من الأطفال الذين يعيشون بين والديهم . كما بينت دراسة أخرى [١٣] أن المراهقين الصمّ يعانون مشكلات عدم وضوح الهوية أكثر من العاديين وأن هذه المعاناة تختلف باختلاف مشكلات السمع (صمم كامل ، صعوبة السمع ، . . . الخ) .

أما Morash فقد أوضحت دراسته أن المراهقين أبناء الطبقات العاملة مقارنة بأبناء الطبقة المتوسطة يميلون إلى أن يكونوا في حالتي إحراز الهوية أو تشعع الهوية (حسب تصنيف مارشيا سالف الذكر) ، بينما يقل أن يكونوا في حالة البحث عن هوية أو حالة رهن الهوية . وبالتالي فهم أقل الطبقات أخذًا لقيم والديهم دون مساءلة . والشيء المهم الذي تشير إليه هذه الدراسة هو أن الخبرة التي يمر بها المراهق خارج نطاق الأسرة لها أهمية في وضع الهوية لديه [١٤] . وهذا يعكس أثر الثقافة التي يعيش فيها الفرد على تكون الهوية لديه وهذا ما أكده Drummond [١٥] وتوقع زيادة في مشكلات الهوية في الثمانينات نتيجة لزيادة تعقد الحياة وعدم وضوح الحد الفاصل بين الطفولة والرجولة . وقد بين أن الاهتمامات الشخصية — التي بلا شك تتأثر بالثقافة المحيطة — كان لها علاقة وثيقة بوضع الهوية ، كما بينت ذلك

الدراسة التي أجراها Rothman [١٦] على ٨٨ طالبًا من طلاب الكلية مستخدمًا فيها الاستبانة والمقابلة.

إن تأثير وضع الهوية بالمعطيات الثقافية وأساليب التنشئة هو ما دفع بعض الباحثين [١٧] إلى المطالبة بإعادة النظر في اعتبار الهوية جزءًا من النمو النفسي للفرد والمناداة بدراسة العوامل البيولوجية والعوامل الثقافية التي تؤثر على تكون الهوية والجزء الأخير أي معرفة تأثر الهوية بالثقافة هو ما تحاول الدراسة الحالية استقصاءه. ولم يتبين للباحث وجود أي دراسة حول الهوية في المملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة

١ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في وضوح الهوية بين الأطفال، المراهقين، الشباب سواء بالدرجات أو بتكرارات الأفراد الذين شخصوا على أن لديهم عدم وضوح في الهوية.

٢ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في وضوح الهوية بين المراهقين في بداية المراهقة (سن ١٤) وآخر المراهقة (سن ١٨)، سواء بالدرجات أو بتكرارات الأفراد الذين شخصوا على أن لديهم عدم وضوح في الهوية.

نتائج الدراسة

أولاً: باستخدام الجمل التي تدل عدم وضوح الهوية كدرجته

يوضح جدول رقم ٢ المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجموعة من المجموعات العمرية. كما يوضح جدول رقم ٣ نتيجة تحليل التباين للدرجة الكلية مع العمر.

وحيث أظهرت نتيجة تحليل التباين مستوى دلالة عالٍ فقد تم إجراء اختبار شيفي Multiple Range Test للمقارنة بين المجموعات، ودلت نتائج هذا الاختبار على أن الفارق الوحيد ذا الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠٥, كان بين المجموعة الثالثة (فئة ١٨ سنة) وكل من المجموعات الأخرى.

جدول رقم ٢ . المتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجات .

العمـــر	العــدد	المتوسط	الانحراف المعياري
١٠ ـ ١١	٤٥	,٠٤٤	,٢١
١٤ ـ ١٥	٤٨	,١٨	,٥٠
١٨ ـ ١٩	٥٢	١,١٠	١,٣٦
٢٢ ـ ٢٣	٣٣	,٢٧	,٦٢
المجموع	١٧٨	,٤٣	٩٣

جدول رقم ٣ . تحليل التباين للدرجة الكلية مع العمر .

المصــدر	د . ج	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف
بين المجموعــات	٣	٣٣,٤٠	١١,١٣	١٦,١١*
داخل المجموعـات	١٧٤	١٢٠,٢٩	٠,٦٩	
المجمــــوع	١٧٧	١٥٣,٦٩		

* دال عند مستوى ٠,٠٠٠١

ثانيًا : باستخدام التكرارات للأفراد الذين اتفق محكمان على الأقل على أن لديهم عدم وضوح في الهوية

كما ذكـر في بداية الـدراسـة فإن المـبرر لاستخدام هذا الأسلوب من التحليل هو الارتباط العالي بين المحكمين باستخدام هذا الأسلوب بالمقارنة باستخدام عدد الجمل، وهذا عائد لسهولة الاختلاف بين محكم وآخر في الحكم على جملة معينة بأنها تدل على وضوح أو عدم وضوح في الهوية بعكس الحال في حال الاتفاق على أن إجابات شخص ما تدل على عدم وضوح في الهوية .

ويبين جدول رقم ٤ تكرارات الأفراد الذين حكمت إجاباتهم على أنها تدل على عدم وضوح الهوية، ويدل العمود الثالث على الأفراد الذين اعتقد محكم واحد من الثلاثة على أن إجابتهم تدل على عدم وضوح في الهوية ولكن لم يتفق معه المحكمان الآخران. ويبين العمود الرابع الأفراد الذين اتفق محكمان من الثلاثة على أن إجاباتهم تدل على عدم وضوح في الهوية لكن لم يتفق معهم المحكم الثالث. أما العمود الخامس فيبين عدد الأفراد الذين اتفق المحكمون الثلاثة على أن إجاباتهم تدل على عدم وضوح الهوية. وقد اعتمد في إجراء التحليل على مجموع العمودين الرابع والخامس فقط، أي الأفراد الذين اتفق على الأقل اثنان من المحكمين على أن إجاباتهم تدل على عدم وضوح في الهوية وهو ما يوضحه العمود السادس. ويتضمن العمود السابع نسبة أعداد هؤلاء الأفراد إلى حجم العينة في كل فئة.

جدول رقم ٤ . تكرارات الأفراد الذين حكمت على إجاباتهم أنها تدل على وجود عدم وضوح في الهوية.

العمر	عدد العينة	عدد الأفراد الذين شخصوا: من قبل محكم واحد فقط	بانفاق محكمين فقط	باتفاق ثلاثة محكمين	باتفاق محكمين أو أكثر عمود (٤ + ٥)	
(١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)
١٠-١١	٤٥	٢	–	–	–	–
١٤-١٥	٤٨	٥	٢	–	٢	٤٪
١٨-١٩	٥٢	٥	٢	١٦	١٨	٣٥٪
٢٢-٢٣	٣٣	٦	–	١	١	٣٪
المجموع	١٧٨	١٨	٤	١٧	٢١	١٢٪

وبتطبيق اختبار كاي لمقارنة التكرارات بين الفئات العمرية الأربع (العمود السادس) ظهرت قيمة كاي ٣٢,٨١ وهي قيمة عالية، وبما أن درجة الحرية هنا ٣ فإنه يتضح أن هذه القيمة دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠١ ومن الملاحظ أنه حتى لو اعتمد التحليل على

تكرارات الأعداد الذين اتفق المحكمون الثلاثة على أن إجاباتهم تدل على عدم وضوح في الهوية لكانت النتيجة متقاربة نظرًا لأن معظم الأفراد كانوا ممن اتفق عليهم الثلاثة.

مناقشـــة النتـائج

يتضح من النتائج السابقة سواء بتحليل التباين أو كاي أن الفرض الأول لم يؤيد حيث أوضحت النتائج أن هناك فرقًا دالاً إحصائيًا بين الفئات الأربع. وأن هذا الفرق لا يعود إلى اختلاف بين الفئات جميعًا وإنما فقط بين الفئة الثالثة سن ١٨ والفئات الأخرى. وهـذه النتيجـة تتفق جزئيًا مع نتـائج الدراسات السابقة المذكورة في هذا البحث والتي أوضحت أن المراهقة تتسم أكثر من غيرها بعدم وضوح الهوية. إلا أن الأفراد من الفئة الرابعة الذين حكمت إجاباتهم على أنها تدل على عدم وضوح في الهوية تعتبر قليلة (٣٪) بالمقارنة بالدراسات في المجتمعات الأخرى التي أظهرت نسبًا أعلى (٢٥٪ تقريبًا) [١٩، ص٤٧٩]. ومن المعلوم أنه ينبغي أن نأخذ هذه المقارنة بشيء من الحذر نظرًا لاختلاف الباحثين وربما طريقة الدراسة أيضًا. هذه النتيجة السابقة ربما تعطي تأييدًا للرأي القائل بأن أزمـة الهـوية حقيقـة نهائية، إذ إنه بالرغم من الاختلاف الثقافي الكبير بين المجتمع السعـودي والمجتمـع الغربي، إلا أن هذه الأزمة كان لها وجود بين المراهقين في المجتمع السعودي. من ناحية أخرى فوجود الفارق الكبير في نسب الأفراد الذين لديهم عدم وضوح في الهوية بين المجتمعين قد يكون مؤيدًا لأثر الثقافة على وجود الأزمة، والرأي الذي يرجحه الباحث هو أن من خصائص المراهقة وجود مثل هذه الأزمة، إلا أن الثقافة تلعب دورًا في إبرازها أو التغلب عليها.

أما التشابه بين الفئة الأولى (الأطفال) والفئة الرابعة (الكبار)، فهو بلا شك تشابه ظاهري مرده أن الكبار قد حققوا وضوح الهوية لديهم وبالتالي لم يظهر على إجاباتهم ما يدل على عكس ذلك، في حين أن الأطفال لم يبحثوا بعد في هوياتهم — نتيجة لعدم وصولهم للتفكير المجرد الذي يمكنهم من ذلك — وبالتالي لم يظهر على إجاباتهم ما يدل على عدم وضوح الهوية. وهذا يتمشى مع نتائج بعض الدراسات التي أوضحت أن إجابات الأطفال عن اختيار العشرين جملة TST تتسم بالتعريف بالـذات معتمدًا على الأوصاف الحسية بشكل واضح [٥، ص٥٩].

أما فيما يتعلق بالمقارنة بين بداية المراهقة فئة (١٤ سنة) ونهاية المراهقة (١٨ سنة) فإن النتيجة لم تؤيد الفرض من ناحية، كما أنها لم تكن نتيجة متوقعة بالنسبة للإطار النظري لموضوع الهوية في المراهقة. فالمفترض أنه في حالة وجود فرق بين بداية المراهقة ونهايتها في وضوح الهوية فإنه ينبغي أن يكون لصالح الفئة الأكبر سنًا، بعكس ما أظهرت هذه الدراسة والذي كان فرقًا كبيراً جدًا لافتًا للانتباه.

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه الظاهرة بواحد من تفسيرين:

١ ـ أن فئة (١٤-١٥) تعتبر امتدادًا لمرحلة الطفولة، وبالتالي يتوقع عدم ظهور القدرة على التفكير المجرد والتي تعتبر مطلب لاستبصار الذات وبالتالي التفكير في الهوية [١٩، ص٤٦٤]. ومن هنا فقد توحي هذه النتيجة بتأخر ظهور القدرة على التفكير المجرد بالمقارنة بما هو معروف في أدبيات النمو المعرفي أنها تظهر في سن ١٢-١٥ سنة.

٢ ـ أما التفسير الثاني المحتمل فهو أن المراهقين في بداية المراهقة يتسمون بالمسايرة لمعايير الكبار وتبني آرائهم بعكس وسط المراهقة وآخرها والتي تتسم بالمخالفة والمساءلة للمعايير والآراء التي تصدر من الكبار. من هنا فإن وضوح الهوية التي أبدته إجابات الفئة من ١٤-١٥ إنما تعبر عن وضوح ظاهر فقط يعكس الهويات التي أخذها هؤلاء المراهقون جاهزة من الكبار وهو ما أسماه مارشيا [٩] رهن الهوية والذي تحدثنا عنه سابقًا.

الخلاصـــة والتوصيـــات

والخلاصة التي تنتهي إليها هذه الدراسة هي أن المراهقة — في السعودية — تتسم بعدم وضوح لهوية وأنها مرحلة البحث عن الهوية، إلا أن هذه الظاهرة تكون في آخر المراهقة وليس في أولها. وربما يستدعي ذلك دراسة تتبعية أو مستعرضة لمرحلة المراهقة فقط تبين السن التي يبدأ فيها المراهق التساؤل عن هويته، كما يستدعي ذلك القيام بدراسة للسنوات التي تلي المراهقة والتي لم تغطها هذه الدراسة لمعرفة السن التي تتضح فيها الهوية.

توصية أخرى تبدو واضحة أيضًا وهي ضرورة القيام بتصنيف مارشيا على المراهقين السعوديين لمعرفة مدى انطباقه، خصوصًا بعدما أظهرت هذه الدراسة أن المراهقين أو بعضا منهم على الأقل يمرون بعدم وضوح الهوية.

هذه النتائج كانت على عينة من الذكور، وبالتالي فإن تعميمها على الإناث غير وارد. وهذا ما يستدعي أيضًا القيام بدراسة مماثلة على الإناث أو القيام بدراسة مقارنة بين الذكور والاناث في المراهقة في موضوع الهوية.

إن عدم وضوح الهوية الذي كان جليًّا في سن ١٨-١٩ يتطلب من المربين الاهتمام به، سواء في ما يتعلق بالمنهج أو ما يقدم من برامج للطلاب في هذه السن، والتي ينبغي أن تساعد على أن يصل الشاب المراهق إلى الإجابة عن هويته في سهولة ووضوح. وهناك من الباحثين الغربيين من حاول وضع إرشادات لبعض المناهج الدراسية المتناسبة مع نمو الهوية في المراهقة [٢٠].

وأخيراً فإن الباحث يعترف بوجود القصور في هذه الدراسة وبمحدودية تعميم نتائجها نظرًا لقصور العينة على مدينة الرياض. وبالتالي فإن النتائج التي ظهرت من خلالها ليست نهائية وإن القيام بدراسات مشابهة من شأنه أن يعطي ثقة أكبر بما نحصل عليه من نتائج.

المراجـــــع

[١] Muuss, Role E. *Theories of Adolescence*. New York: Random House, 1982.

[٢] Erickson, Erik. *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968.

[٣] صادق، آمال، وفؤاد أبو حطب. *نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٠م.

[٤] Kuhn, M. H., and T.S. McParthland. "An Empirical Investigation of Self-attitudes." *American Sociological Review*, 19 (1954), 68-76.

[٥] Almofadda, Almofadda Omar. "Spontanious Self Concept." Unpublished Ph.D dissertation, Ohio State University, 1985.

[٦] Burke, Edward, et al. "Some Empirical Evidence for Erikson's Concept of Negative Identity in Delinquent Drug Abusers." *Comprehensive Psychiatry,* 19 (20), 1978, 141-52.

[٧] Zabuky, Gerri, and Pavlos Kymissis. "Identity Group Therapy: A Transitional Group for Hospitalized Adolescents." *International Journal of Group Psychotherapy,* 33 (1), (1983), 99-109.

[٨] Waterman, A. S., and J. A. Goldman. "A Longitudinal Study of Ego Identity Development at a Liberal Arts College." *Journal of Youth and Adolescence,* 5 (1976), 361-69.

[٩] Marcia, J. E. "Identity in Adolescence." In J. Adelson, ed., *Handbook of Adolescent Psychology.* New York: John Wiley, 1980.

[١٠] Andrew, Ernest. "The Residential College Student - a Study in Identity Crisis." ERIC Abstracts (1967).

[١١] Mendelberg, Hava. "Identity Conflict in Mexican-American Adolescents." *Adolescence, 21,* No. 81 (1986), 215-24.

[١٢] Harper, Juliet. "Whom Am I: A Crisis of Identity for Adopted Adolescents." *Mental Health in Australia,* No. 1 13, 16-18.

[١٣] Rubin, Donna, and Bill Yust. "Identity Issues and Deaf Adolescents." *Readings in Deafness,* 9 (1983), 192-99.

[١٤] Morash, Merry. "Working Class Membership and Adolescent Identity Crisis." *Adolescence,* 15, No. 58 (1980), 313-20.

[١٥] Drummond, W. J. "Adolescents and Identity Development in the Eighties." *Delta,* 30 (1982), 27-31.

[١٦] Rothman, Kenneth. "Multivariate Analysis of the Relationship of Personal Concerns to Adolescents, Ego Identity Status, *Adolescence,* 19 (76), (1984), 713-27.

[١٧] Arnstein, Rober. "The Adolescent Identity Crisis Revisited." *Adolescent Psychiatry,* 7 (1979), 71-84.

[١٨] Berk, Laura. *Child Development.* London: Allyn & Bacon, 1989.

[١٩] مسن، بول، جون كونجر، وجيروم كاجان. *أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. ترجمة عبدالعزيز سلامة. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٦م.

[٢٠] Garner, Sdie. "Adolescence and the "Identity Crisis." Curriculum Guide, 1927, from ERIC Abstracts.

Identity Crisis in Adolescence: A Development Fact or a Cultural Phenomenon; a Comparative Study of Childhood, Adolescence and Adulthood

Omar A. Almofadda
Assistant Professor, Department of Psychology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. TST (Twenty Statement Test) was administered to four different groups (children, early adolescents, late adolescents, youths). The answers to the TST were judged by three independent psychologists. The results were analyzed by two methods: analysis of variance for the average number of statements which indicate identity diffusion, and chi square for the number of subjects who were judged to be having identity diffusion in the four groups. Results by two methods showed very significant differences between the late adolescence group and the other groups. The late adolescence group had more identity diffused subjects. Reliability of TST, and the correlation between judges were discussed. Recommendations for further research were discussed as well.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص٣٣٥-٣٥٧، (١٤١٢هـ / ١٩٩٢م).

أساليب تعلم اللغة الإنجليزية المفضلة لدى طلاب الجامعة السعوديين

عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان وسليمان علي المعارك

أستاذ مساعد، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، جامعة الملك سعود. الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين: ما هي أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى طلاب الجامعة السعوديين أثناء تعلمهم للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية؟ وهل يُحدث تخصص أو جنس الطلاب فرقًا فيما بينهم في تفضيلهم لأسلوب معين من أساليب التعلم؟

وقد اشتملت الدراسة على ستة أساليب: السمعي، والبصري، والحركي، واللمسي، والفردي ـ والجماعي. وللإجابة عن الأسئلة السابقة استخدمت الدراسة استبانة أعطيت لـ ٢٦٣ طالبًا وطالبة من طلاب جامعة الملك سعود، منضمين إلى دورات لغة إنجليزية مختلفة، طلب منهم فيه تحديث أساليب تعلمهم المفضلة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن الأفراد يفضلون أساليب متعددة في التعلم ولكن بدرجات متفاوتة، كما أظهرت الدراسة بأن جنس الطلاب وتخصصهم لا يحدث فرقًا فيما بينهم في تفضيلهم لأساليب التعلم المذكورة.

مـقدمــة

يختلف دارسو اللغة الأجنبية أو الثانية في بعض جوانب تعلمهم للغة ويمكن أن يُعـزى هذا الاختـلاف إلى عوامل مختلفة منها ــ على سبيل المثال ــ عامل السن، وبيئة

التعلم، والدافعية والاستعداد الطبيعي لتعلم اللغة، وكذلك أسلوب التعلم، وهو الأسلوب الذي يستخدمه الدارس أثناء تعلمه.

ويقصد بالأسلوب هنا أنه سمة عامة في استراتيجيات التعلم أو سلوكه لدى الفرد؛ أي أن الأسلوب سمة ثابتة مهما تغير محتوى المادة المطلوب تعلمها. ويعرف كيفي Keefe أساليب التعلم هذه بأنها «سمات معرفية» انفعالية فسيولوجية تعد مؤشرات ثابتة نسبيا لكيفية إدراك المتعلمين وتفاعلهم واستجاباتهم للبيئة التعليمية»[١، ص٤].

وسوف نحاول في هذا البحث المتواضع دراسة أساليب التعلم الإدراكية الحسية التي يفضلها الطلاب السعوديون خلال تعلمهم للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في بداية دراستهم بالمرحلة الجامعية، وسنحاول بإيجاز فيما يلي استعراض أهم الدراسات التي بحثت أساليب التعلم، مع التركيز على الدراسات التي تناولت دارسي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية أو ثانية.

خلفية الدراسة

اهتم الباحثون بدراسة أساليب التعلم المختلفة لدى الدارس في تعرفه على البيئة، وتعامله مع الحقائق أو المعلومات فكتب باحثون مثل وتكن، كذلك وتكن وآخرون عن أساليب التعلم المعرفية، ومنها أسلوب التعلم المستقل عن المجال field independent مقابل أسلوب التعلم المعتمد على المجال field dependent [٢، ٣]. والفرد الذي يستخدم أسلوب التعلم المعتمد على المجال لا يفصل جزئيات إدراكه الحسي للمجال عن إدراكه لكل ذلك المجال بالاستعداد نفسه الذي يفعله الفرد الذي يستخدم أسلوب التعلم المستقل عن المجال حيث يتميز الأخير بإدراكه لأجزاء المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة.

وهناك بالإضافة إلى ذلك أنواع أخرى من أساليب التعلم تدعى الأساليب الحسية الإدراكية perceptual learning styles ، وتقوم على اختلافات الدارسين في استخدامهم

لحاسة أو أكثر من حواسهم لفهم الخبرات التي يتعلمونها وتنظيمها وحفظها في أذهانهم، ومن هذه الأساليب:

١ - أسلوب التعلم البصري visual learning ، وهـــو التعلم عن طريق القـراءة ومشاهدة الصور.

٢ - أسلوب التعلم السمعي auditory learning ، وهو التعلم عن طريق الاستماع إلى المحاضرات والأشرطة مثلا.

٣ - أسلوب التعلم الحركي kinesthetic learning ، وهو التعلم بالممارسة والخبرة عن طريق المشاركة الكاملة في الموقف التعليمي.

٤ - أسلوب التعلم اللمسي tactile learning ، وهو التعلم باستخدام اليد كصنع نماذج مصغرة للأشياء، أو عمل تجارب في المعمل.

كما توضح الدراسات أنه بإمكان الطلاب التعرف بشكل صحيح على أساليب التعلم الإدراكية الحسية من خلال استبانات يطلب منهم تحديد أساليب تعلمهم المفضلة التي من هذا النوع [٤، ٥، ٦، ٧]. فعلى سبيل المثال وجد دن Dunn أن معظم الطلاب يستطيعون تحديد مواطن القـوة في تعلمهم خصـوصا عندما يكون هناك أسلوب مفضل أو مرفوض بشدة [٨]. كما وجد فار Farr في دراسة قام بها على طلاب ما بعد المرحلة الثانوية في أمريكا أن هناك تطابقا بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وجوانب تعلمهم القوية الحقيقية [٩].

والمتتبع للدراسات الخاصة بأساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية يجد ندرة في البحوث المنشورة في هذا المجال، حيث ركزت معظم الدراسات التي تناولت أساليب تعلم اللغات الأجنبية على أساليب التعلم المعرفية cognitive styles واستراتيجيات التعلم learning strategies ، والعلاقة بين أساليب التعلم المعرفية والمتغيرات الانفعالية affective variables ، وأثر كل منهما في تحصيل الطلاب الدراسي [٤، ١٠، ١١، ١٢، ١٣].

ومن الدراسات النادرة التي عملت على أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة الانجليزية بوصفها لغة ثانية هي الدراسة التي قامت بها جوي ريد Joy Reid من جامعة كولورادو في الولايات المتحدة الأمريكية. ولأهمية هذه الدراسة وعلاقتها بموضوع بحثنا فإننا نستعرض باختصار هذه الدراسة وأهم نتائجها[١١].

بحثت دراسة ريد أساليب التعلم الإدراكية الحسية المفضلة لدى دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية، وقد شملت هذه الدراسة أسلوب التعلم البصري، والسمعي، والحركي، واللمسي، والفردي، والجماعي. ووجدت الباحثة أن هناك اختلافًا بين دارسي اللغة الإنجليزية في أساليب تعلمهم المفضلة باختلاف خلفيتهم اللغوية language background. كما أن هناك عوامل أخرى مهمة، مثل العمر، والجنس، وطبيعة الدراسة، ومستوى التعليم، تؤثر في اختلاف أساليب التعلم التي يفضلها الدارسون. وبالإضافة إلى ذلك أظهرت دراسة ريد أن أسلوبي التعلم اللمسي والحركي كانا أفضل أسلوبين للتعلم لدى أفراد الدراسة على اختلاف خلفياتهم اللغوية، كما بينت هذه الدراسة نفسها أنه بالإمكان أن تطرأ بعض التغيرات والإضافات على أساليب التعلم تبعا لتغيرات في البيئة أو الخبرة التعليمية. كما أظهرت دراسة ريد أن الطلاب العرب يفضلون أساليب متعددة في التعليم.

مسوغات الدراسة

١ ـ عدم وجود دراسات تتناول أساليب التعلم، وخصوصًا أساليب التعلم الحسية الإدراكية عن الطلبة العرب في البلاد العربية، عند تعلمهم للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية حسب ما اتضح لنا من خلال البحث في الدراسات السابقة الذي قمنا به.

٢ ـ تُعدُّ هذه الدراسة الأولى في هذا المجال نظرًا لأنها تناولت الطلبة العرب دارسي اللغة الإنجليزية في بيئتهم الثقافية.

٣ - نأمل أن يكون لهذه الدراسة مضامين تربوية implications تسهم في تحسين مستوى تعليم اللغة الإنجليزية في البلاد العربية الأخرى بوجه عام، وفي المملكة العربية السعودية بوجه خاص.

٤ - تعريف القارىء والباحث العربي ببعض المفاهيم والدراسات التي أجريت على أساليب التعلم وتعريف المهتمين بهذا المجال بتلك الدراسات.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما هي أساليب التعلم المفضلة، والأساليب غير المفضلة لدى أفراد الدراسة دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية؟

٢ - هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية مهمة بين الذكور والإناث من أفراد الدراسة في تفضيلهم لأساليب تعلم معينة؟

٣ - هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية مهمة بين طلاب العلوم البحتة والعلوم الإنسانية من أفراد الدراسة من حيث تفضيلهم لأساليب تعلم معينة؟

٤ - هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية مهمة بين أفراد الدراسة في تفضيلهم لأساليب تعلم معينة نتيجة لأثر اختيارهم للكليات أو الأقسام التي ينوون الالتحاق بها؟

جمهور الدراسة

جمهور الدراسة هم الطلاب والطالبات الذين التحقوا حديثا بجامعة الملك سعود بعد الدراسة الثانوية، ويدرسون اللغة الإنجليزية فقط في مركز اللغات الأوروبية والترجمة عن طريق دورة مكثفة مدتها فصل دراسي واحد تتطلبها بعض الأقسام وكليات الجامعة. وبعد إتمام هذه الدورة بنجاح يتسنى لهؤلاء الطلاب بدء دراسة المقررات الأكاديمية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من مجموعات اختيرت عشوائيا من فرق الطلاب والطالبات في الدورة المكثفة المذكورة، كان عدد الأفراد الذين اشتركوا في الدراسة ١٣١ طالبا و١٣٢ طالبة، وبذا يكون المجموع ٢٦٣ فردا، يمثلون جميع الكليات والأقسام التي تتطلب مثل هذه الدورة، ويوضح جدول رقم ١ عدد أفراد الدراسة، موزعين حسب الدورات المكثفة للأقسام والكليات، والتخصص العام لهم.

جدول رقم ١ . عدد أفراد الدراسة موزعين حسب الدورات المكثفة للأقسام والكليات والتخصص العام.

التخصص العام	نوع الدورة	عدد الأفراد
علوم إنسانية	١ ـ دورة كلية العلوم الإدارية	٦١
	٢ ـ دورة قسم اللغة الإنجليزية	٦٣
علوم بحتة	٣ ـ دورة كلية العلوم	٥٩
	٤ ـ دورة العلوم الطبية (وتضم كليات الطب، وطب الأسنان، والصيدلة، والعلوم الطبية المساعدة).	٨٠

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على:

١ ـ أساليب التعلم الإدراكية الحسية فقط.

٢ ـ مرحلة تعليمية معينة، حيث كان أفراد الدراسة من طلاب وطالبات في السنة الأولى من بداية تعليمهم الجامعي، ولم يبدأوا بعد دراستهم الأكاديمية.

٣ ـ عمر معين حيث تراوح عمر أفراد الدراسة بين ١٨ـ٢٢ سنة.

٤ ـ كفاية لغوية معينة، حيث شملت الدراسة الطلاب الملتحقين بدورات مكثفة للغة الإنجليزية.

٥ ـ الطلاب السعوديين فقط، والملتحقين بجامعة الملك سعود بالرياض.

أداة الدراســـة

بعد الاطلاع على ست أدوات معروفة تستخدم للتعرف على أساليب التعلم وقع الاختيار على الأداة التي أعـدتهـا ريد Reid ، نظرًا لأنها أحدث أداة من نوعها، ولتعدد أسـاليب التعلم التي تحاول التعرف عليها؛ علاوة على أن هذه الأداة تركز على أساليب التعلم الإدراكية الحسية وهي التي أردنا بحثها عندما فكرنا في إجراء هذه الدراسة [٥، ٧، ١١، ١٤، ١٥، ١٦].

تتمثـل أداة ريد في استبـانة مكونة من ثلاثين فقرة تسأل كل خمس منها عن مدى تفضيل الأفراد المستجوبين لأسلوب معين من أساليب التعلم. اشتملت هذه الاستبانة على ستـة أساليب تعلم: السمعي، البصري، اللمسي، الحركي، الجماعي، الفردي [انظر الملحق رقم ١].

وقد قمنا أولاً بترجمة الاستبانة إلى اللغة العربية ثم عرضناها على مجموعتين صغيرتين من جمهـور الدراسة، وذلك للتأكد من وضوح فقرات الاستبانة وتعليماتها، ولتحاشي أية مشكلات قد تصادفنا عندما نطبق الاستبانة بشكل نهائي. وفي ضوء ذلك أجرينا بعض التعديلات على أسلوب بعض الفقرات، ثم عرضنا الاستبانة في صيغتها النهائية على أحد أساتذة اللغة العربية بجامعة الملك سعود الذي أكد وضوح أسلوب الفقرات وسلامة لغتها.

وللتأكد من صدق الاستبانة وثباتها في صيغتها العربية الجديدة قمنا بالخطوتين التاليتين:

أولاً: استعملت طريقـة التجـزئة النصفية split-half لأداة الدراسة حيث تبين أن معـامل الثبات كان ٠,٧٨ عند مستوى الدلالة ٠,٠١ وأيضًا تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach حيث وجد أن معامل ألفا كان ٠,٧٩ ، وهذا يدل على ثبات أداة الدراسة في صيغتها العربية وفي مجتمع الدراسة.

ثانيًا: استخدمت طريقة الاتساق الداخلي internal consistency للتأكد من صدق الاستبانة وقد ثبت لنا صدق الاستبانة حيث وجد ترابط ذو دلالة إحصائية مهمة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين كل فقرة والفقرات الأربع الأخريات لكل أسلوب من الأساليب التي وجدت في الاستبانة.

وقد تم تطبيق الاستبانة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٨٨/١٩٨٩م.

النتائج وتحليلها

عندما ننظر إلى جدول رقم ٢ وبالتحديد إلى مجاميع مجموع النسب المئوية التكرارية للخانتين (١) و (٢) نجد أنها منخفضة جدًا بالنسبة إلى مجاميع الخانتين (٣) و (٤)، مما يشير إلى عدم وجود أسلوب تعلم غير مفضل لدى أفراد الدراسة، بل كانت جميع الأساليب التي اشتمل عليها الاستفتاء مفضلة لديهم. وبالنظر أيضًا إلى المتوسطات الحسابية لأساليب التعليم في جدول رقم ٢ نجد أن هذه الأساليب قد حصلت على مراتب متفاوتة من

جدول رقم ٢ . المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات جميع أفراد الدراسة.

الأسلوب	المتوسط الحسابي	النسب المئوية					
		١	٢	١ + ٢	٣	٤	٣ + ٤
السمعي	١٥,١٨	٥,٥١	١٥,٦٢	٢١,١٣	٤٦,٦٣	٣٢,٧٧	٧٩,٤٠
الجماعي	١٤,٤١	٥,٥٣	٢١,١١	٢٦,٦٤	٥٠,٢٧	٢٣,١٠	٧٣,٣٧
اللمسي	١٤,٤٠	٦,٨١	٢٦,٣٢	٣٣,١٣	٣٧,٢٦	٢٩,٦١	٦٦,٨٧
البصري	١٤,٣٨	٦,٢٠	٢٣,٥٨	٢٩,٧٨	٤٥,٥٥	٢٤,٨٨	٧٠,٤٣
الحركي	١٤,٠٦	٨	٢٤,٧٥	٣٢,٧٥	٤٤,٠٨	٢٣,٢٢	٦٧,٣٠
الفردي	١٣,٩٩	٦,١٤	٢٧,٤٨	٣٣,٦٢	٤٤,٣٦	٢٢,٠٣	٦٦,٣٩

(١) = غير موافق بشدة، (٢) = غير موافق، (٣) = موافق، (٤) = موافق بشدة.

التفضيل. وهكـذا يمكن عمـل قائمة بالأساليب المفضلة لدى الطلاب السعوديين فقد تصدر الأسلوب السمعي رأس قائمة التفضيل لديهم حيث أثبت اختبار «ت» أن هناك فرقًا إحصائيًا مهمًا بين متوسط الأسلوب السمعي ومتوسط الأسلوب الجماعي (ت = ٤,٣٠ عند ٠,٠١)، الذي كان متوسطه أقل من متوسط الأسلوب السمعي وأكبر من متوسطات أساليب التعلم الأخرى. وبذلك يكون الأسلوب السمعي أفضل أسلوب لدى الطلاب السعوديين في هذه الدراسة.

أما المتوسطات الحسابية لأساليب التعلم الجماعي واللمسي والبصري فقد وجدت متقاربة، ويمكننا تصنيف هذه الأساليب الثلاثة في وسط قائمة التفضيل سابقة الذكر، نظرًا لأن متوسطاتها الحسابية أقل بفارق إحصائي مهم من متوسط الأسلوب السمعي، كما ذكرنا آنفا، وأكبر من الأسلوب الفردي بفارق إحصائي مهم أيضًا، حيث دل اختبار «ت» على وجـود هذا الفارق بين متوسط الأسلوب الفردي أقل المتوسطات كلها ومتوسط الأسلوب البصري الذي يعد أقل المتوسطات الثلاثة المشار إليها (ت = ٢,٤٤، عند ٠,٠٢)، وهكذا يكون الأسلوب الفردي من غير شك في ذيل قائمة تفضيل الطلاب السعوديين لأساليب التعلم.

أمـا بالنسبـة للأسلوب الحـركي فإننـا نلاحظ أن متـوسطه الحسابي كان أقل من المتـوسـطات الحسـابية لأسـاليب التعلم اللمسي والجماعي والبصري، وأكبر من متوسط الأسلوب الفـردي، لكن اختبار «ت» لم يكشف عن فرق ذي دلالة إحصائية مهمة بين متـوسط أسلوب التعلم الحـركي وبين كل من المتوسط الحسابي لأسلوب التعلم الفردي ومتوسط أسلوب التعلم البصري الذي كان أيضًا أقل المتوسطات الثلاثة التي احتلت وسط قائمة التفضيل لأساليب التعلم عند الطلاب السعوديين، وهكذا يظل الأسلوب الحركي حالة شك يصعب البت في أمرها من حيث تصنيفه في وسط قائمة التفضيل سابقة الذكر أو ذيلها.

عنـدما نتناول نتائج الاستفتاء في جدول رقم ٣ من خلال متغير الجنس نجد أن مجاميع النسب المئـوية التكرارية للخانتين (١) و (٢) منخفضة في مقابل مجاميع النسب

جدول رقم ٣ . المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للإجابات حسب جنس الأفراد.

الأسلوب	الجنس	المتوسط الحسابي	النسب المئوية ١	٢	١ + ٢	٣	٤	٣ + ٤
السمعي	ذ	١٤,٩٣	٦,٢٧	١٦,٩١	٢٣,١٨	٤٨,٣٢	٢٨,٤٤	٧٦,٧٦
	أ	١٥,٤٣	٤,٧٧	١٤,٣١	١٩,٠٨	٤٣,٦٩	٣٧,٢٣	٨٠,٩٢
الجماعي	ذ	١٤,٢٣	٦,٤٨	٢٢,٢٢	٢٨,٧٠	٥١,٥٤	٢٠,٥٢	٧٢,٠٦
	أ	١٤,٦٠	٤,٦٢	٢٠,١٨	٢٤,٨٠	٤٩,٤٦	٢٥,٨٨	٧٥,٣٤
اللمسي	ذ	١٤,٢٣	٦,٤٣	٢٨,١٨	٣٤,٦١	٣٥,٢٢	٢٨,٩٤	٦٤,١٦
	أ	١٤,٥٦	٥,٠٤	٢٤,٤٦	٢٩,٥٠	٣٩,٣٠	٣٠,٢٧	٦٩,٥٧
البصري	ذ	١٤,٥٠	٦,٥٧	٢١,٩٩	٢٨,٥٦	٤٦,٤١	٢٥,٠٤	٧١,٤٥
	أ	١٤,٢٦	٥,٨٣	٢٥,٨٣	٣١,٦٦	٤٤,٦٤	٢٤,٦٩	٦٩,٣٣
الحركي	ذ	١٤,٠٦	٧,٨٥	٢٤,٧٧	٣٢,٦٢	٤٦,٠٣	٢١,٨٦	٦٧,٨٩
	أ	١٤,٠٨	٨,٠٩	٢٤,٩٢	٣٣,٠١	٤٢,٩٢	٢٤,٧٧	٦٧,٣٦
الفردي	ذ	١٤,٠٥	٥,٦٩	٢٧,٣٩	٣٣,٠٨	٤٤,٩٢	٢٢,٠٠	٦٦,٩٢
	أ	١٣,٩٢	٦,٥٨	٢٧,٥٦	٣٤,١٤	٤٣,٨٠	٢٢,٠٥	٦٥,٨٥

ذ = ذكور = ١٣١ فردًا، أ = إناث = ١٣٢ فردًا.
١ = غير موافق بشدة، ٢ = غير موافق، ٣ = موافق، ٤ = موافق بشدة.

المئوية التكرارية للخانتين (٣) و (٤)، مما يدل على عدم وجود أسلوب غير مفضل لدى كل من الجنسين من أفراد الدراسة؛ بل كانت جميع أساليب التعلم مفضلة لديهم، ولكن يلاحظ أن مجموع النسب المئوية للخانتين ٣ + ٤ لدى الإناث مرتفع أكثر منه لدى الذكور في الأساليب السمعي، والجماعي، واللمسي، ولكن بدون فرق ذي دلالة إحصائية مهمة بين الذكور والإناث بالنسبة لمتوسطات جميع تلك الأساليب.

جدول رقم ٤ . المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لإجابات حسب تخصص الأفراد.

الأسلوب	التخصص	المتوسط الحسابي	النسب المئوية					
			١	٢	١ + ٢	٣	٤	٣ + ٤
السمعي	س	١٤,٨٦	٦,٧٠	١٦,٥٠	٢٣,٢٠	٤٥,٧٥	٣١,٠٥	٧٦,٨٠
	ع	١٥,٤٦	٤,٤٧	١٤,٨٨	١٩,٣٥	٤٦,٢٤	٣٤,٤٩	٨٠,٧٣
الجماعي	س	١٤,٢١	٦,٢٢	١٩,٦٧	٢٥,٨٩	٥٣,١٢	٢٠,٩٨	٧٤,١٠
	ع	١٤,٦٠	٤,٩١	٢٢,٣٧	٢٧,٢٨	٤٧,٧٦	٢٤,٩٦	٧٢,٧٢
اللمسي	س	١٤,٣١	٧,٤٩	٢٦,٥٥	٣٤,٠٤	٣٥,٥١	٣٠,٤٦	٦٥,٩٧
	ع	١٤,٤٨	٦,٢١	٢٦,١٢	٣٢,٣٣	٣٨,٨٢	٢٨,٨٦	٦٧,٦٨
البصري	س	١٤,١٥	٦,٣٥	٢٤,٢٦	٣٠,٦١	٤٦,٥٧	٢٢,٨٠	٦٩,٣٧
	ع	١٤,٥٨	٦,٠٤	٢٢,٨٧	٢٨,٩١	٤٤,٤٦	٢٦,٦٢	٧١,٠٨
الحركي	س	١٣,٧٥	٩,٢٥	٢٦,١٤	٣٥,٣٩	٤٣,١٨	٢١,٤٣	٦٤,٦١
	ع	١٤,٣٥	٦,٧٨	٢٣,٥٢	٣٠,٣٠	٤٤,٨٨	٢٤,٨٢	٦٩,٧٠
الفردي	س	١٣,٨٢	٧,٥٤	٢٨,٠٣	٣٥,٥٧	٤٠,٣٣	٢٤,٠٩	٦٤,٤٢
	ع	١٤,١٣	٤,٩١	٢٦,٩٨	٣١,٨٩	٤٧,٥١	٢٠,٢٠	٦٧,٧١

س = علوم إنسانية = ١٢٤ فردًا.
ع = علوم بحتة = ١٣٩ فردًا.
(١) = غير موافق بشدة، (٢) = غير موافق، (٣) = موافق، (٤) = موافق بشدة.

لا نجد في هذا الجدول رقم ٤ ، كما هو الحال بالنسبة للجدولين السابقين، ما يدل على أن للطلاب السعوديين في التخصصين العامين (العلوم البحتة والعلوم الإنسانية) أسلوبًا غير مفضل، ولكن كانت جميع الأساليب مفضلة لديهم نظرًا لارتفاع مجموع النسب المئوية للخانتين ٣ و ٤ في مقابل مجموع مجاميع هذه النسب للخانتين ١ و ٢ .

وعندما ننظر إلى المتوسطات الحسابية في جدول رقم ٤ من خلال متغير التخصص العام لأفراد الدراسة نجد أن هناك تقاربًا شديدًا بين قيم هذه المتوسطات، مما يدل على وجود

اتجاه عام في تفضيل هؤلاء الطلاب لأساليب التعلم التي احتوى عليها الاستفتاء. ومن ثم لم يثبت اختبار «ت» وجود فرق ذي دلالة إحصائية مهمة بين أفراد الدراسة في التخصصين العلوم البحتة والعلوم الإنسانية، إلا أنه وجد فرق إحصائي مهم بينهما في الأسلوب السمعي (ت = ١٥٦ , ٠ عند ٠,٠٥) لصالح طلاب القسم العلمي، وإن كان هذا الفرق يعد ضئيلاً جدًا، الأمر الذي يجعلنا لا نهتم به. وإن كان لابد من تعليل لهذا الفرق الإحصائي المهم فإن ذلك قد يُعزى إلى ميل لدى طلاب القسم العلمي لتفضيل الأسلوب الشفهي عندما كانوا في المرحلة الثانوية نتيجة ربما لصعوبة فهم الأسلوب العلمي المكتوب باللغة العربية أو لصعوبة فهم الأفكار العلمية وتفسيرها مما قد يتطلب أحيانًا شرحًا شفهيًا من مدرس المادة العلمية.

وعندما أجري تحليل التباين لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الطلاب في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة الأربع لم يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية مهمة في تفضيل أي من طلاب هذه الدورات لأسلوب معين من أساليب التعلم التي بحثت في الدراسة، وهذا يدل على عدم وجود فرق بين أفراد الدراسة في تفضيلهم لأسلوب تعلم معين نتيجة لاختيارهم الكليات أو الأقسام التي ينوون الالتحاق بها.

مناقشة نتائج الدراسة

من الواضح أن نتائج هذه الدراسة تدل على أن الطلاب السعوديين يفضلون أساليب متعددة في تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية نظرًا لأن جميع أساليب التعلم التي شملتها الدراسة كانت مفضلة لديهم ولم يكن هناك أسلوب واحد غير مفضل. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها ريد في دراستها، حيث وجدت ريد أن الطلاب العرب يفضلون أساليب متعددة في التعلم ما عدا أسلوب التعلم الجماعي الذي وجدت أن جميع أفراد دراستها لا يفضلونه على اختلاف خلفياتهم اللغوية. وتعتقد ريد أن هذا التفضيل لأساليب متعددة في التعلم لدى الطلاب العرب قد يرجع سببه إلى تعدد جنسيات الطلاب العرب في الشريحة التي شملتها الدراسة، أو بسبب ميل الأفراد الذين ينتمون إلى خلفيات ثقافية معينة كالطلاب العرب والكوريين إلى الإجابة بالموافقة عن الاستفتاءات [١١، ص٩٢]. ولكن نظرًا لأن دراستنا قد تناولت جنسية واحدة من

الطلاب العرب، فهذا يرجِّح أن الطلاب العرب عامة والسعوديين خاصة يفضلون أساليب متعددة في التعلم. وإن كنا لا ننفي مع ذلك الاحتمال الآخر، وهو أن الطلاب السعوديين، كالطلاب العرب، قد يميلون إلى الإجابة بالموافقة عن الاستفتاءات، مما أدى إلى الحصول على النتيجة السابقة، والتي تدل على أن الطلاب السعوديين يفضلون أساليب متعددة في التعلم.

أما بخصوص ما وجدته ريد في دراستها من أن أسلوب التعلم الجماعي غير مفضل لدى الطلاب العرب، وما دلت عليه نتائج دراستنا من أن أسلوب التعلم الجماعي هو ثاني أسلوب مفضل لدى الطلاب السعوديين، فإننا نعتقد أنه لا يوجد فرق بين هذه النتيجة وتلك، فالطلاب العرب في دراسة ريد لا يفضلون أسلوب التعلم الجماعي نظرًا لأنهم قد يكونون في محاولة التكيف مع بيئة ثقافية وتعليمية في الولايات المتحدة قد لا تشجع على أسلوب التعلم الجماعي. والدليل على ذلك أن جميع الأفراد في دراسة ريد على اختلاف خلفياتهم اللغوية والثقافية لم يفضلوا أسلوب التعلم الجماعي. وبالمثل فإننا نعتقد أن تفضيل الطلاب السعوديين لأسلوب التعلم الجماعي في دراستنا جاء منسجمًا مع ما هو معروف عن خلفيتهم الثقافية وطرق التدريس في المدارس السعودية التي تركز على أسلوب جماعي تقليدي في التدريس.

وقد دلت الدراسات على أن هناك أثرًا للبيئة الثقافية على أساليب التعلم التي يستخدمها الأفراد فمثلاً وجد كليك Glick أن هناك اختلافًا بين أفراد المجتمعات الصناعية وغير الصناعية في استجابتهم إلى الموهمات (خداعات) البصرية visual illusions [١٧] كما وجد وتكن Witkin أن أنماط التفكير تختلف وفقًا لاختلاف البيئة الثقافية [٢].

ويؤكد أثر البيئة الثقافية وطرائق التدريس في المدارس على الأسلوب الذي قد يفضله الطلاب في التعلم ما وصلت إليه دراستنا هذه من نتيجة تدل على أن الطلاب السعوديين يميلون إلى اختيار الأسلوب السمعي كأفضل أسلوب من أساليب التعلم المتعددة التي يفضلونها.

والمعـروف عن المجتمعـات العـربية أنها تميل إلى الأسلوب الشفهي في تواصلها [١٨]، علاوة على أن طرائق التدريس في معظم المدارس العربية بما فيها المدارس السعودية تركـز على الكلمة المسموعة عن طريق الإلقاء والمحاضرة، لذلك جاء تفضيل الطلاب السعوديين لأسلوبي التعلم السمعي والجماعي محاولة منهم للتكيف مع أسلوب الاتصال في ثقافة مجتمعهم وطرائق التدريس في مدارسهم. وهذا يدل على إمكانية حدوث تغييرات وإضافات في أساليب التعلم نتيجة لأثر العينة التعليمية ومجتمع الدارس وثقافته.

وهناك دليل آخر قوي على ذلك، يتمثل فيما وجدته ريد في دراستها من أن التعليم الحركي جاء أفضل أسلوب للتعلم لدى الطلاب العرب. وقد يعكس هذا أن الطلاب العرب قد اكتشفوا أن التعلم بالخبرة والممارسة في بيئتهم الجديدة لتعلم اللغة الإنجليزية لغة ثانية في الولايات المتحدة، والتي تتيح لهم فرصة الانخراط الكامل في الخبرة التعليمية، تؤدي بهم إلى تعلم أفضل لهذه اللغة. ومن ثم عبروا عن ذلك بتفضيلهم الشديد لهذا الأسلوب من التعلم، وهـو أمر لم يكتشفه الطلاب في دراستنا، نتيجة أيضًا لأثر البيئة التعليمية المتمثلة في طرق التدريس التي تركز على الإلقاء، والاستماع، وتعلم قواعد اللغة ومفرداتها، بدون إتاحة الفرصة للممارسة ما تعلموه من اللغة خارج الفصل.

ملخـص نتائج الدراســة

يمكن تلخيص نتائج الدراسة فيما يلي:

١ ـ كانت جميع أساليب التعلم التي اشتملت عليها الدراسة مفضلة لدى جميع أفراد الـدراسـة، وليس هنـاك أسلوب غير مفضـل، مما يدل على أن هؤلاء الأفراد يفضلون استخدام أساليب متعددة في التعلم.

٢ ـ جاء تفضيل أفراد الدراسة لهذه الأساليب من التعلم بدرجات متفاوتة، وقد كان في مقدمتها أسلوبا التعلم السمعي والجماعي على التوالي، ونعتقد أن السبب في ذلك يرجع إلى أثر خلفية الطلاب الثقافية وطرائق التدريس المستخدمة في المدارس السعودية.

٣ - لم يكن هناك تأثير لمتغيري الجنس أو التخصص الدراسي (العلمي والأدبي) في إحداث فرق في تفضيل أفراد الدراسة لأسلوب تعلم معين.

٤ - لم يكن هناك أثر لاختيار الطلاب للأقسام أو الكليات التي يودون الدراسة بها في تفضيلهم لأساليب التعلم.

٥ - إمكانية حدوث تغييرات أو إضافات على أساليب التعلم نتيجة لأثر البيئة التعليمية والثقافية.

المضامين Implications

وبناء على النتائج التي توصلنا إليها من أن الطلبة السعوديين من أفراد الدراسة يفضلون أساليب متعددة في التعلم فإنه يمكن التوصية باستخدام أساليب متعددة في تدريس اللغة الإنجليزية حتى يمكن استغلال جميع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب السعوديين لتحسين مستوى تحصيلهم اللغوي. ويعتقد كثير من التربويين بأن تطابق أساليب التدريس teaching styles مع أساليب التعلم يؤدي إلى تعلم أفضل [٨، ١٨] وإن كان هناك من يعتقد عكس ذلك [٢٠].

ونرى أن استخدام أسلوب واحد من التعلم سوف يضيع الفرصة على الدارس في تعلم أشياء كثيرة، وسوف يؤدي بهم إلى محاولة التكيف مع هذا الأسلوب الوحيد مما قد يخلق التوتر لدى الطلاب، ويقلل من تحصيلهم اللغوي. وربما يستفيد من هذا الأسلوب الوحيد عددٌ محدودٌ من الطلاب ممن لديهم ميل شديد إلى استخدام هذا الأسلوب. ولعله من حسن الحظ أن الطلاب السعوديين، وفقًا لنتائج هذه الدراسة، يفضلون أساليب متعددة في التعلم، ومن واجب المدرس في هذه الحالة أن ينوِّعَ من طرق تدريسه حتى تتوافق مع تعدد أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب، وفي الوقت نفسه يشجع طلابه على استخدام أساليب متعددة في التعليم، ويوضح فوائد ذلك لهم إذا ما اكتشف أن طلابه

يفضلون استخدام أساليب تعلم محدودة. وعلى كلٍّ لابد أن يسبق هذا الأمر محاولة للتعرف على أساليب التعلم لدى الدارسين حتى يتسنى للمدرس تحسين مستوى تدريسه وزيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب. ونأمل أن يسهم بحثنا هذا ونتائجه في تنبيه المدرسين وواضعي المناهج إلى أهمية التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة السعوديين وإلى نوعية هذه الأساليب، وبالتالي محاولة الاستفادة من ذلك في تحسين مستوى تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها، وتوجيه الطلاب للاستفادة من أساليب التعلم المتعددة المتوافرة لديهم.

أما من حيث ما دلت عليه نتائج الدراسة من تفضيل أفراد الدراسة لأسلوبي التعلم السمعي والجماعي بشكل أقوى من غيرهما، نتيجة لتأثير محتمل من البيئة وطرائق التدريس في المدارس السعودية، فإن ذلك يدعو إلى الاهتمام بهذين الأسلوبين بقدر لا يؤثر على أساليب الطلاب المفضلة الأخرى. وحتى يمكن خلق توازن بين ما يفضله الطلاب أفرادًا وما هو متبع في المجتمع الخارجي، حتى لا يكون هناك تناقض بين ما يؤمن به المجتمع من تراث اتصالي وقيم سلوكية وبين طرائق التدريس المستخدمة في الفصل، فمثلاً يمكن أن يتجسد هذا الاهتمام في التركيز على الحوار الشفهي وفي استخدام أساليب التدريس المشجعة على المشاركة الجماعية بين أفراد الصف، ومن ثم يمكن استغلال تفضيل الطلاب هذين الأسلوبين الناتجين عن تأثير البيئة وطرائق التدريس المتبعة في المدارس في تحسين مستوى تحصيل الطلبة في اللغة.

الخاتمة والتوصيات

نود الإشارة في نهاية هذا البحث إلى أن هذه الدراسة ليست نهائية وليست حاسمة، وينبغي إعادة إجرائها على عينات أكبر من الطلاب والطالبات للتأكد من نتائجها، كما أنه من الممكن بحث تأثير عوامل أخرى مهمة على أساليب التعلم، مثل مستوى التحصيل اللغوي، ومراحل التعليم المختلفة، والعمر بالنسبة لدارسي اللغة الإنجليزية، وبيئة الطالب التعليمية، كتعلم اللغة داخل بيئة الفصل أو خارجه، وكذلك بيئة الطالب السكنية (مدنية أو ريفية)، ومدى اتصال الطالب باللغة عبر قنوات الاتصال المختلفة

ونوعها، مثل الكتب والتلفزيون والإذاعة. كما أنه بإمكان المهتمين بهذا المجال إجراء المزيد من البحث بالنسبة لعلاقة أساليب التدريس بأساليب التعلم، ومدى تأثيرها على تحصيل الطلاب اللغوي.

وفي الختام نأمل أن يكون هذا البحث قد ساعد في إلقاء الضوء على أهمية التعرف على أساليب التعلم، وعلى أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة السعوديين، وأن يسهم في تحسين مستوى تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها في المملكة العربية السعودية بوجه خاص وفي البلدان العربية بوجه عام.

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة الطلاب

ضع علامة (√) في داخل المربع الذي يقع عليه اختيارك:

الجنسية	: سعودي ( )	غير سعودي ( )
الجنس	: ذكر ( )	أنثى ( )
نوع الدورة	: كلية العلوم الإدارية	( )
	: كلية العلوم	( )
	: كلية الطب/ أو العلوم الطبية	( )
	: اللغة الإنجليزية	( )

رقم المجموعة : ....

عزيزي الطالب:

يتعلم الناس بطرق مختلفة كثيرة. فمثلاً يتعلم بعض الناس بشكل رئيسي عن طريق المشاهدة أو عن طريق الاستماع. والبعض الآخر من الناس يفضّل أن يتعلم عن طريق الخبرة أو القيام بعمل شيء. وهناك أناس آخرون يتعلمون بشكل أفضل عندما يعملون بمفردهم، بينما هناك من يفضّل أن يتعلم مع مجموعة من الناس.

الرجاء قراءة العبارات الموجودة في هذه الإستبانة والإجابة عن كل واحدة منها بسرعة وبدون تردد من حيث انطباقها على *أساليب تعلمك للغة الإنجليزية*.

ضع علامة (✓) في داخل المربع المناسب الذي يقع عليه اختيارك، ولا تغير إجابتك بعد اختيارك لها.

شاكرين لك حسن تعاونك . . .

١ ـ أفهم التعليمات بشكل أفضل في الصف عندما يقولها المدرس شفهيًا.
(   ) أوافق بشدة (   ) أوافق (   ) لا أوافق (   ) لا أوافق بشدة

٢ ـ أفضل أن أتعلم عن طريق القيام بعمل ما في الصف.
(   ) أوافق بشدة (   ) أوافق (   ) لا أوافق (   ) لا أوافق بشدة

٣ ـ أنجز عملاً أكثر عندما أعمل مع الطلاب الآخرين.
(   ) أوافق بشدة (   ) أوافق (   ) لا أوافق (   ) لا أوافق بشدة

٤ ـ أتعلَّمُ أكثر عندما أدرس مع مجموعة.
(   ) أوافق بشدة (   ) أوافق (   ) لا أوافق (   ) لا أوافق بشدة

٥ ـ أتعلم على أفضل وجه في الصف عندما أعمل مع الطلاب الآخرين.
(   ) أوافق بشدة (   ) أوافق (   ) لا أوافق (   ) لا أوافق بشدة

٦ ـ أتعلم بشكل أفضل من قراءة ما يكتبه المدرس على السبورة.
(   ) أوافق بشدة (   ) أوافق (   ) لا أوافق (   ) لا أوافق بشدة

٧ ـ عندما يخبرني أحد شفهيا كيف أقوم بعمل ما في الصف أتعلم بشكل أفضل.
(   ) أوافق بشدة (   ) أوافق (   ) لا أوافق (   ) لا أوافق بشدة

٨ ـ أتعلم بشكل أفضل عندما أقوم ببعض الأعمال في الصف.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٩ ـ أتذكَّر الأشياء التي سمعتها في الصف أفضل من الأشياء التي قرأتها.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٠ـ عندما أقرأ تعليمات أتذكرها بشكل أفضل.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١١ـ أتعلم أكثر عندما أصنع نموذجًا لشيء ما.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٢ـ عندما أقرأ تعليمات أفهم بشكل أفضل.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٣ـ عندما أدرس بمفردي أتذكَّر الأشياء بشكل أفضل.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٤ـ أتعلم أكثر عندما أصنع شيئًا للنشاط الصفي.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٥ـ أستمتع بالتعلم في الصف عندما أقوم بعمل تجربة.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٦ـ أتعلم بشكل أفضل عندما يلقي المدرس محاضرة.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٧ـ أتعلم بشكل أفضل عندما أعمل بمفردي.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٨- أتعلم بشكل أفضل عندما أعمل رسومات وأنا أدرس.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

١٩- أفهم الأشياء بشكل أفضل في الصف عندما أشارك بدور في تمثيلية بالدرس.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٠- أتعلم بشكل أفضل في الصف عندما أستمع إلى شخص آخر.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢١- أستمتع بعمل الواجب المدرسي برفقة اثنين أو ثلاثة من زملاء الصف.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٢- عندما أقوم بصنع شيء في الصف أتذكر ما تعلمته بشكل أفضل.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٣- أفضل أن أدرس مع الطلاب الآخرين.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٤- أتعلم بشكل أفضل عن طريق القراءة أكثر مما هو عن طريق الاستماع إلى شخص آخر.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٥ - أستمتع بصنع شيء للنشاط الصفي.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٦ - أتعلم على أفضل وجه في الصف عندما أتمكن من الاشتراك في الأنشطة الصفية.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٧ - أتعلم بشكل أفضل في الصف عندما أعمل بمفردي.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٨ ـ أفضل العمل في المشروعات أو الأنشطة الدراسية بمفردي.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٢٩ ـ أتعلم أكثر عن طريق قراءة الكتب الدراسية أكثر مما هو عن طريق الاستماع إلى المحاضرات.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

٣٠ ـ أفضل أن أعمل بمفردي.

( ) أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة

المراجع

[١] Keefe, J. W. "Learning Style: An Overview." In *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs,* ed. J. W. Keefe. Reston, VA.: National Association of Secondary School Principals, 1979, 1-17.

[٢] Witkin, H. A. "Cognitive Style in Academic Performance and in Teacher-Student Relation." In Individuality in Learning, ed. S. Messick et al. San Francisco: Jossey-Bass, 1976, 38-72.

[٣] Witkin, H. A., C. A. Moore, D. R. Goodenough, and P. W. Cox. "Field Dependent and Field Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications." *Review of Educational Research,* 47 (1977), 1-64.

[٤] Babich, A. M., P. Burdine, L. Allbright, and P. Randol. *Center for Innovative Teaching Experience Learning Style Instrument.* Witchita, Kansas: Murdock Teacher Center, 1975.

[٥] Reinert, H. *The Edomonds Learning Style Identification Exercise,* Edmonds, WA.: Ed. monds School District, 1970.

[٦] Dunn, R., K. Dunn, and G. E. Prices. *The Productivity Environmental Preference Survey.* Lawrence, Kansas: Price System, 1979.

[٧] Dunn, R., K. Dunn, and G. E. Price. *The Learning Style Inventory.* Lawrence, Kansas: Price Systems, 1975.

[٨] Dunn, R. "Learning Style: State of the Scene." *Theory into Practice,* 23 (1984), 10-19.

[٩] Farr, B. J. "Individual Difference in Learning: Practicing One's More Effective Learning Modality." Unpublished Doctoral Dissertation, Catholic University, 1971.

[١٠] Brown, H. D. "Effective Variables in Second Language Acquisition." *Language Learning,* 23 (1974), 231-43.

[١١] Reid, J. M. "The Learning Style Preference of ESL Students." *TESOL Quarterly,* 21 (1987), 87-109.

[١٢] Tucker, G. R., E. Hamayan, and F. Genesee. "Effective, Cognitive and Social Factors in Second Language Acquisition." *Canadian Modern Language Review,* 32 (1976), 214-26.

[١٣] Naiman, N., M. Frohlich, and A. Todesco. "The Good Second Language Learner." *TESL Talk,* 5 (1975), 58-75.

[١٤] Hill, J. E. *Personalizing Programs Utilizing Cognitive Style Mapping.* Bloomfield Hill, Michigan: The Educational Sciences, 1974.

[١٥] Papila, M. "Assessing Student Learning Styles and Teaching for Individual Differences." *Hispania,* 61 (1978), 318-22.

[١٦] Hunt, D. et al. *Assessing Conceptual Level by the Paragraph Method.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (Mimeo), 1977.

[١٧] Glick, J. "Cognitive Development in Cross-Cultural Perspective." In *Review of Child Development Research.* ed. F. D. Horowitz. Chicago: University of Chicago Press, 1975, 595-654.

[١٨] Khalil, A. "Testing the Role of Transfer From L_1 (Arabic) Into L_2 (English): Implication For EFL Writing Instruction." Paper Presented at the 24th IATEFL Conference. Dublin, Ireland, 1990.

[١٩] Barbe, W. B., R. H. Swassing, and M. N. Milone, Jr. *Teaching through Modility Strength: Concepts and Practices.* Columbus, Ohio: Zaner-Bloser, 1979.

[٢٠] Cronbach, L., and R. E. Snow. *Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions.* New York: Irvington, 1977.

The Learning Style Preference of Saudi EFL University Students

Abdulrahman A. Abdan and Sulaiman A. Almuarik
Assistant Professors, English Department, College of Arts, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This study reports the results of a questionnaire asking 263 EFL Saudi university students to indicate their perceptual learning styles (PLS) preference: auditory, visual, tactile, kinesthetic, group, and individual. The study tried to answer the following questions:

- Which PLS(s) is or isn't preferred?
- Would sex and college major make any difference in regard to this preference?

In general the study showed that subjects have multiple learning styles preference. The subjects' sex and major make no difference concerning their learning styles preference.

Contents



King Saud Univiersity Press – 1412 H.

J. King Saud Univ., Vol. 4, *Educ. Sci. & Islamic Stud.*(1), pp. 1-357 Ar., Riyadh (A.H. 1412/1992)

Journal of
King Saud University
Volume 4

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1412
(1992)



University Libraries, King Saud University
P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., *ibid., in the style described above.*

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 4, Educ. Sci. & Islamic Stud.(1), pp. 1-357 Ar., Riyadh (A.H. 1412/1992)



ISSN 1018-3620

Journal of
King Saud University
Volume 4

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1412 (1992)



King Saud University

University Libraries